



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Susana Marina Rodrigues Almeida

**Qualidade da Formação no Ensino Superior:  
que caminho?**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Susana Marina Rodrigues Almeida

## **Qualidade da Formação no Ensino Superior: que caminho?**

Relatório de estágio  
Mestrado em Educação,  
Área de Especialização em Formação,  
Trabalho e Recursos Humanos

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Doutor Guilherme Rego Silva**

Outubro de 2010

## **DECLARAÇÃO**

Nome: Susana Marina Rodrigues Almeida

Endereço electrónico: salmeida3@hotmail.com

Telefone: 919410452

Número do Bilhete de Identidade: 13021120

Título do relatório de estágio: Qualidade da Formação no Ensino Superior: que caminho? ?

Orientador: Doutor Guilherme Rego Silva

Ano de conclusão: 2010

Designação do Mestrado ou do Ramo de Conhecimento do Doutoramento: Mestrado em Educação, Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 25 de Outubro de 2010

Assinatura:

### **BRACARA AUGUSTA**

À enigmática cidade veio uma jovem viajante dar,  
para ser estudante, para mais alto voar...  
A melodia de tuas ruas no tempo faz voltar,  
lembra também os momentos passados por teus  
caminhos trilhar.  
De ternura e de saudade se enche o peito meu  
e em cada lugar ou recanto teu me encontro...  
Apressada correu a hora e difícil é acreditar que urge o  
tempo, renovam-se as aspirações para a novos destinos  
rumar...

Susana Almeida

## AGRADECIMENTOS

Uma vez já muito perto do final desta etapa formativa, é chegado o momento de formalizar o agradecimento a todos aqueles que contribuíram para que alcançasse os objectivos a que me propus.

Foi uma longa e enriquecedora jornada que me brindou com diversas experiências a nível pessoal e profissional conduzindo-me até este momento. Esse processo de amadurecimento enquanto pessoa e futura profissional não poderia ter sido conseguido sem a convivência com os colegas, os professores, os amigos que não sendo de sempre, ocuparão para sempre um espaço muito especial em mim.

Àqueles que ouvindo e partilhando, questionando e respondendo, criticando e elogiando, assim, tão generosamente me acompanharam na realização deste projecto um bem-haja. Obrigado,

Ao meu orientador de estágio Doutor Guilherme Silva,

Ao meu acompanhante na organização de estágio, Engenheiro Cândido Pires, assim como ao Doutor Pedro Mamede que além do precedente aceitaram o meu pedido de estágio,

A todos os colaboradores da Process Advice, em geral e em particular, à Engenheira Ana Maia, Doutora Sílvia Silva e Doutora Fátima Sá Machado que intervieram em momentos pontuais no meu trabalho e, tal como todos os outros, me receberam no seio da equipa com simpatia e profissionalismo.

Àqueles que se disponibilizaram a participar na concretização do estudo levado a cabo fico grata pois a sua colaboração foi indispensável para a prossecução do trabalho empreendido.

Aos meus pais e irmão,

À minha família, em especial à minha avó Beatriz Sá Pedra, à minha tia Lourdes e às primas Vera e Carla Martins,

E aos meus amigos, especialmente à Eva Xavier, M<sup>a</sup> João Silva, Joana Silva, Sara Valente e Marta Gonçalves pelo carinho e apoio incondicional.

A todos os mencionados o mais sincero e convicto agradecimento pois da vossa força, adveio a minha, as ferramentas que me deram ajudaram-me a moldar o barro e a concretização que é minha, a todos vós se deve, por isso, é vossa também.

## Qualidade da Formação no Ensino Superior: que caminho?

### RESUMO

A Qualidade tem-se tornado num marco ao nível da Europa. As directrizes europeias reclamam uma maior autonomização da gestão educativa, nomeadamente, universitária. A gestão da qualidade tem culminado numa discussão acesa onde vigoram diferentes abordagens teóricas do conceito da qualidade e da forma como este é interpretado, especialmente, quando aplicado à educação.

A globalização, a pretensão de se constituir um espaço europeu de ensino superior e a perspectiva de tornar a Europa na economia baseada no conhecimento mais dinâmica do mundo tem levado diversos autores a discutir a aplicabilidade dos conceitos de qualidade, eficiência e eficácia emergentes no mundo empresarial à educação, especificamente, ao modo de gestão académica receando a negligência dos aspectos culturais e sociais considerados essenciais no papel que a escola / universidade deverá empreender, assim como, o caminho a adir face à educação enquanto direito cívico. Assim sendo, retrata-se a qualidade enquanto ideal educativo procurando uma aplicabilidade mais concertada.

Atendendo ao disposto, o presente relatório realizado no âmbito de um estágio curricular do mestrado em Educação: Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho, reporta-se por um lado, à tentativa de percepcionar o conceito de qualidade à escala do ensino universitário nacional e, por outro, compreender a sua interpretação à luz dos critérios e directrizes europeias para a implementação de sistemas de gestão da qualidade no ensino superior pois, como refere a literatura a preocupação fulcral não reside, propriamente, em definir o conceito de qualidade mas, antes, tentar compreender a forma como este é interpretado e implementado no campo educativo, com aspectos e princípios, comumente, tão adversos aos do mundo empresarial.

## Quality of Education in Higher Education: Which way?

### ABSTRACT

Quality has become a landmark in terms of Europe. European guidelines acclaim for greater autonomy of management in education, namely at university. Quality management has culminated in a heated discussion where different theoretical approaches are applied to the concept of quality and to how it is interpreted, especially when applied to education.

Globalization, the intention of forming a European area of higher education and the prospect of making Europe the more dynamic knowledge-based economy of the world has led several authors to discuss the applicability of the concepts of quality, efficiency and effectiveness used in the business world to the emerging education, specifically to the mode of academic management. Those authors fear the neglect of cultural and social aspects considered as essential to the role that school / university should undertake, as well as the way to continuously perceive education as a civil right. Therefore, it depicts the educational ideal of quality while looking for a more concerted applicability.

Given the requirements, this report conducted under a traineeship Master's in Education: Education, Labor and Human Resources, at the University of Minho, refers on the one hand, to the attempt to perceive the concept of quality at universities in a national scale and, secondly, to understand it's interpretation in the light of the criteria and European guidelines for implementing quality management systems in higher education because, as the literature say's, it isn't a central concern to define the concept of quality but instead it is core trying to understand how it is interpreted and implemented in the educational field, with aspects and principles, commonly, so adverse to those of business world.

## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	iv
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vi
INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO .....	15
1. Caracterização da <i>Process Advice, Consultoria, Auditoria e Formação Lda.</i> .....	15
2. Área de intervenção .....	16
3. Público-alvo .....	17
4. Processo de integração institucional e desenvolvimento do estágio .....	18
5. Actividades desenvolvidas .....	22
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO .....	31
1. Conceptualização da Noção de Qualidade .....	31
2. Qualidade no Ensino Superior: Globalização, o Processo de Bolonha e a Criação do EEES (Espaço Europeu da Educação Superior) .....	40
3. Autonomia e privatização .....	43
4. Qualidade – ideal democrático? .....	44
5. Implementação de Sistemas de Garantia e Gestão da Qualidade .....	48
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO .....	57
1. Objectivos gerais e específicos .....	57
2. O paradigma metodológico .....	58
3. Método .....	61
4. Técnicas .....	63
4.1 Pesquisa e Análise bibliográfica e documental .....	64
4.2 Observação .....	66
4.3 Entrevista .....	66



4.4 Inquérito por questionário .....	68
4.5 Tratamento e análise de dados .....	70
 CAPITULO VI – ANÁLISE E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO/ INVESTIGAÇÃO ..	73
1 Gestão da Formação – Teoria vs Prática .....	73
2. Qualidade: Conceptualização e Implementação pelas Entidades de Ensino Superior	85
2.1 Conceptualização da Qualidade à Luz das Entidades de Ensino Superior ..	86
2.2 Implementação de Sistemas de Gestão e Garantia da Qualidade no Ensino Superior: realidade ou utopia? .....	99
3. Qualidade no Ensino Superior: a Perspectiva do Gabinete de Formação e Qualidade da Associação Académica da Universidade do Minho .....	102
3.1 GFQ (Gabinete de Formação e Qualidade) da AAUM (Associação Académica da Universidade do Minho): Relevância para a Qualidade .....	102
3.2 Satisfação das necessidades formativas dos alunos – Formação Complementar .....	103
3.3 Envolvimento teórico da temática da qualidade no ensino superior Perspectivação .....	104
3.4 Qualidade: Processos ao nível da gestão da qualidade na academia .....	108
 REFLEXÃO FINAL .....	111
 BIBLIOGRAFIA .....	113
Referencias Bibliográficas .....	113
Referências Documentais .....	116
Websites .....	116
 APÊNDICES .....	117

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 <i>Cronograma de Actividades</i> .....	29
Quadro 2 <i>Qualidade Ensino Superior: Abordagens</i> .....	36
Quadro 3 <i>Objectivos Gerais</i> .....	58
Quadro 4 <i>Objectivos Específicos</i> .....	58
Quadro 5 <i>Qualidade</i> .....	87
Quadro 6 <i>Classifique de acordo com a sua visão -...o cliente é rei</i> .....	88
Quadro 7 <i>Classifique de acordo com a sua visão -...é como um sistema totalizante – zero defeitos, controlo e auto – controlo</i> .....	89
Quadro 8 <i>Classifique de acordo com a sua visão -...é o produto de um sistema de gestão atento à efectivação dos objectivos e metas institucionais que contribuí para o desenvolvimento e melhoria da organização</i> .....	89
Quadro 9 <i>Classifique de acordo com a sua visão -...é uma solução para os problemas sociais constituindo, portanto, uma componente indispensável para uma educação de qualidade</i> .....	90
Quadro 10 <i>Classifique de acordo com a sua visão -... é um fenómeno para a excelência, atribuição de status aos usuários e distinção</i> .....	90
Quadro 11 <i>Formação de qualidade</i> .....	93
Quadro 12 <i>Classifique de acordo com a sua visão - contribuir para evitar perdas de tempo no local de trabalho</i> .....	94
Quadro 13 <i>Classifique de acordo com a sua visão - contribuir para melhorar a adaptação, dos colaboradores da organização e do estudante como futuro trabalhador, a práticas padronizadas</i> .....	95
Quadro 14 <i>Classifique de acordo com a sua visão - proporcionar desenvolvimento pessoal, cultural e ajudar o colaborador da organização ou o estudante como futuro trabalhador a reflectir e agir sobre o seu trabalho, potenciando-o</i> .....	95
Quadro 15 <i>Classifique de acordo com a sua visão - possuir metodologia específica para identificar necessidades implícitas e explícitas dos colaboradores e dos estudantes</i> .....	96
Quadro 16 <i>Classifique de acordo com a sua visão - possuir metodologia específica para identificar necessidades implícitas e explícitas dos grupos de interesse (sociedade, empregadores) face à organização</i> .....	96
Quadro 17 <i>Classifique de acordo com a sua visão - garantia para a certificação na qualidade</i> ..	97

Quadro 18 Classifique de acordo com a sua visão - reforço para a autonomia institucional .....	97
Quadro 19 Classifique de acordo com a sua visão - definição de uma especificidade organizacional com base na reflexividade .....	97
Quadro 20 Classifique de acordo com a sua visão – controlo .....	98
Quadro 21 Classifique de acordo com a sua visão – legitimação .....	98

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Mapa de Prospeção dos Inquéritos</i> .....	18
Figura 2. <i>Actividades Desenvolvidas</i> .....	22
Figura 3. <i>Actividade 1. Pesquisa Bibliográfica e Documental</i> .....	23
Figura 4. <i>Actividade 2. Colaboração Pontual na Elaboração de Projecto</i> .....	24
Figura 5. <i>Actividade 3. Assessoria / Apoio na Gestão da Formação</i> .....	24
Figura 6. <i>Actividade 4. Diagnóstico, Prospeção e Levantamento de Necessidades de Consultoria e Opiniões face à questão da Qualidade e à Implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade em Instituições de Ensino Superior (Inquérito por Questionário)</i> .....	25
Figura 7. <i>Actividade 5. Apoio à Prospeção e Levantamento de Necessidades de Consultoria - ISO TOOLS</i> .....	26
Figura 8. <i>Actividade 6. Diagnóstico, Prospeção e Levantamento de necessidades de Formação e Opinião dos alunos da UM face à questão da Qualidade e à Implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade em Instituições de Ensino Superior (entrevista)</i> .....	27
Figura 9. <i>Actividade 7. Participação em acções de formação relativas à implementação e gestão da qualidade</i> .....	27
Figura 10. <i>Organização da Avaliação Global e Avaliação da Qualidade do Ensino Superior Português</i> .....	53
Figura 11 <i>Avaliação da Formação</i> .....	69
Figura 12 <i>Missão e Visão</i> .....	69

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Critérios Europeus para a Implementação de Sistemas de Gestão e Garantia da Qualidade: Grau de familiaridade .....	101
---	-----

## INTRODUÇÃO

O presente relatório constitui o culminar de uma etapa formativa. Assim sendo, nas páginas que se seguem desenvolver-se-á o trabalho realizado no âmbito do estágio curricular de cariz profissionalizante do Mestrado em Educação: Formação, Trabalho e Recursos Humanos.

Previamente à definição da estrutura a adoptar neste relatório de estágio importa clarificar dois aspectos: Por um lado, o tema sobre o qual incidiu este trabalho e, por outro, o contexto organizacional em que o mesmo foi desenvolvido.

Uma vez que um subjaz ao outro, importa referir que o estágio decorreu na PROCESS ADVICE que é uma empresa de consultadoria, auditoria e assessoria de gestão, estando a sua área de actuação relacionada com o tema de estágio eleito.

Deste modo e, ainda que mais à frente se vá explicitar com maior profundidade a sua especificidade, é necessário compreender que enquanto empresa de consultoria, auditoria e formação, a *Process Advice* actua num conjunto diversificado de domínios e prerrogativas (responsabilização social e qualidade) ligados à área da gestão.

A mencionada empresa tem desenvolvido trabalho no campo da gestão da qualidade junto das organizações de cariz privado, entretanto, face às actuais normativas europeias e à recente publicação da resenha ISO IWA 2 INTERNATIONAL WORK DRAFT<sup>1</sup> foi suscitada uma expansão e o desenvolvimento desse campo de trabalho para a educação, nomeadamente, para as universidades tanto de estatuto público como privado. Neste sentido, e tendo em conta a relevância que a gestão da qualidade tem assumido hodiernamente, culminando numa discussão acesa onde vigoram diferentes abordagens teóricas do conceito da qualidade e da forma como este é interpretado especialmente quando aplicado à educação, surge a oportunidade de colaborar na compreensão e diagnóstico desta temática propiciando-se, assim, a realização deste estágio.

Sendo este um espaço introdutório à realização do presente relatório será delineada uma sumária caracterização dos assuntos a trabalhar em cada um dos capítulos posteriormente apresentados. Esses assuntos estarão aqui apresentados sumariamente, motivo pelo qual, no início de cada um dos capítulos será feita uma breve introdução.

---

<sup>1</sup> A ISO é uma entidade de âmbito Internacional (International Organization for Standardization) que actua, em quase todos os domínios da actividade industrial, económica, científica e técnica destinando-se à normalização dessas áreas. A série de normas ISO 9000 surgiram em 1987 como a expressão de um consenso internacional sobre as boas práticas de gestão permitindo assegurar produtos e serviços de qualidade constante em resposta às necessidades dos clientes. A ISO IWA 2 (INTERNATIONAL WORK DRAFT) combina os requisitos de um sistema de gestão da qualidade e de um sistema / projecto educativo procurando validar a qualidade dos sistemas de gestão em educação por meio de peritos na área da qualidade e de desenho de projectos educativos para organizações de ensino/formação.

No primeiro capítulo – Enquadramento Contextual – realizar-se-á a caracterização da instituição onde decorreu o estágio, o âmbito específico do desenvolvimento do mesmo e a descrição do público-alvo.

O enquadramento teórico – segundo capítulo – possibilitará a constatação de algumas perspectivas sobre a noção da qualidade, mais especificamente a qualidade aplicada à educação no Ensino Superior.

O Terceiro capítulo será dedicado à descrição dos objectivos gerais e específicos que orientaram o estágio, assim como, ao enquadramento metodológico do mesmo.

No quarto e último capítulo será feita a apresentação da intervenção investigativa, de acordo com os objectivos definidos, tal como se levará a cabo a discussão dos resultados em articulação com os referenciais teóricos mobilizados.

Por fim e, em jeito de conclusão, reservar-se-á um espaço onde se tecerão algumas considerações finais a respeito do trabalho desenvolvido.

## CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO

Neste primeiro capítulo o leitor poderá perceber qual o contexto, isto é, o espaço profissional no qual decorreu o estágio possibilitando, desta forma, a compreensão da realidade organizacional que precipitou o desenvolvimento do mesmo.

Assim, este capítulo inicia-se pela caracterização da empresa de consultadoria, auditoria e formação *Process Advice* relevando, em seguida, a área de intervenção deste estágio, bem como, o público – alvo do mesmo. Neste sentido, será aqui exposto o que motivou essa opção e a sua pertinência relativamente à área de intervenção do mestrado em Educação: Formação, Trabalho e Recursos Humanos. Proceder-se-á a uma reflexão acerca da integração da estagiária na mencionada empresa e ao desenvolvimento do estágio. Subsequentemente serão enunciadas as actividades realizadas ao longo desse período de estágio e ressaltada a sua importância nesse âmbito.

### 1. Caracterização da *Process Advice, Consultoria, Auditoria e Formação Lda*.

A PROCESS ADVICE é uma empresa de consultoria, auditoria e formação especializada em intervenções orientadas para a obtenção de ganhos de eficiência e inovação organizacional visando o robustecimento da capacidade competitiva dos seus clientes.

Acreditada pela Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT) enquanto empresa formadora e certificada pela APCER (entidade de certificação de sistemas de gestão líder em Portugal) e pelo IQNET (The International Certification Network – serviços de certificação numa base mundial) esta empresa tem uma consolidada experiência de actuação em diversos sectores de actividade (gestão da energia, gestão dos recursos humanos, gestão da IDI – Inovação e Desenvolvimento Industrial, segurança alimentar/sistema de higiene e segurança no trabalho, sistemas de informação, gestão da qualidade e responsabilidade social) e tipo de organizações em todo o território nacional. Entre os seus clientes contam-se empresas/entidades do sector privado (comércio, indústria e serviços), do sector público (Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, hospitais etc.) e do terceiro sector (social).

A sua metodologia de trabalho é orientada pela preocupação do máximo envolvimento dos seus colaboradores e dirigentes das entidades–cliente nas intervenções visadas através da efectiva transferência de *know-how* evitando a criação de situações de dependência ao cliente.



A missão desta empresa é a de apoiar os seus clientes na estruturação de sistemas organizacionais e de gestão que confirmem maior sustentabilidade ao seu esforço competitivo potenciando nomeadamente:

- A satisfação dos clientes;
- A optimização da relação com os seus fornecedores;
- A valorização dos seus colaboradores, internos e externos, pelo seu envolvimento activo e co-responsável nos processos;
- A afirmação do valor social da empresa;
- A geração de riqueza capaz de assegurar o bem-estar das pessoas profissionalmente relacionadas com a empresa e com o desenvolvimento da sociedade em que a mesma opera;
- A cultura da prática da melhoria contínua, enquanto condição indispensável à sustentabilidade de vantagens competitivas permanentemente regeneradas.

Visando o cumprimento do pressuposto esta entidade procura estabelecer com os seus *stakeholders* (empresas com as quais colabora) uma relação correcta e fundamentada em princípios e valores matriciais da cultura humanista e das sociedades livres e democráticas.

Nesse sentido é relevado o respeito (pelos princípios e valores dos clientes); a resposta (qualificada às necessidades dos clientes); o cumprimento rigoroso (dos compromissos contratuais); a atenção (permanente às necessidades e interesses do cliente procurando identificar sempre as melhores respostas e acrescentar valor aos serviços prestados); a valorização permanente dos seus colaboradores e atenção às suas necessidades e aspirações pessoais e familiares; a garantia de boas condições de trabalho, quer em termos de saúde e segurança quer em termos de relações interpessoais; a não discriminação de qualquer natureza, relativamente a todos os *stakeholders*; o compromisso com a promoção de desenvolvimento sustentável e, finalmente, o desenvolvimento sustentado da empresa gerando a riqueza capaz de assegurar o bem-estar de todos os que com ela se relacionam profissionalmente e de apoiar activamente o desenvolvimento da sociedade.

## 2. Área de Intervenção

A Process Advice, tal como já se mencionou, é acreditada pela Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), enquanto empresa formadora e certificada pela APCER (entidade de certificação de sistemas de gestão líder em Portugal) e pelo IQNET (The

International Certification Network – serviços de certificação numa base mundial) o que lhe possibilita uma consolidada experiência de actuação em diversos sectores de actividade e tipos de organizações num conjunto específico de áreas: Gestão da Qualidade; Assessoria em Formação e Gestão de Recursos Humanos; Gestão da Investigação, Desenvolvimento e Inovação; Gestão da Segurança Alimentar/ Segurança e Higiene no Trabalho; Gestão da Energia; Sistemas de Informação e Responsabilidade Social.

Contando com dois fundadores (Leonardo Silva e Engenheiro Cândido Pires) e um quadro de técnicos superiores das diferentes áreas de intervenção atendidas pela organização, esta tenta possibilitar respostas flexíveis, adequadas e superiormente qualificadas, às propostas que lhe chegam.

A motivação para o desenvolvimento do estágio adveio da possibilidade de integrar o estudo da área da gestão da qualidade e, de prestar assessoria à organização na formação e gestão de recursos humanos.

A área da gestão da qualidade já era desenvolvida no âmbito empresarial de cariz privado, no entanto, face às actuais normativas europeias e, à recente publicação da resenha *ISO IWA 2 INTERNATIONAL WORK DRAFT* foi suscitada uma expansão e desenvolvimento desse campo de trabalho para a educação, nomeadamente, para as universidades tanto de estatuto público como privado. Neste sentido, e tendo em conta a relevância que a gestão da qualidade tem assumido hodiernamente, culminando numa discussão acesa onde vigoram diferentes abordagens teóricas do conceito da qualidade e da forma como este é interpretado, especialmente quando aplicado à educação, surge a oportunidade de colaborar na compreensão e diagnóstico desta temática propiciando-se, assim e em parte, a realização deste estágio e o ensejo de uma futura colaboração nessa área.

Por outro lado e embora a temática do estágio se tenha centrado na gestão da qualidade no ensino superior, ao considerar o carácter profissionalizante do estágio e a vertente formação e trabalho contemplada no mestrado, pareceu relevante prestar assessoria à organização na formação e gestão de recursos humanos visando conhecer e compreender como decorrem e se desenvolvem as práticas quotidianas nesse domínio.

### **3. Público – alvo**

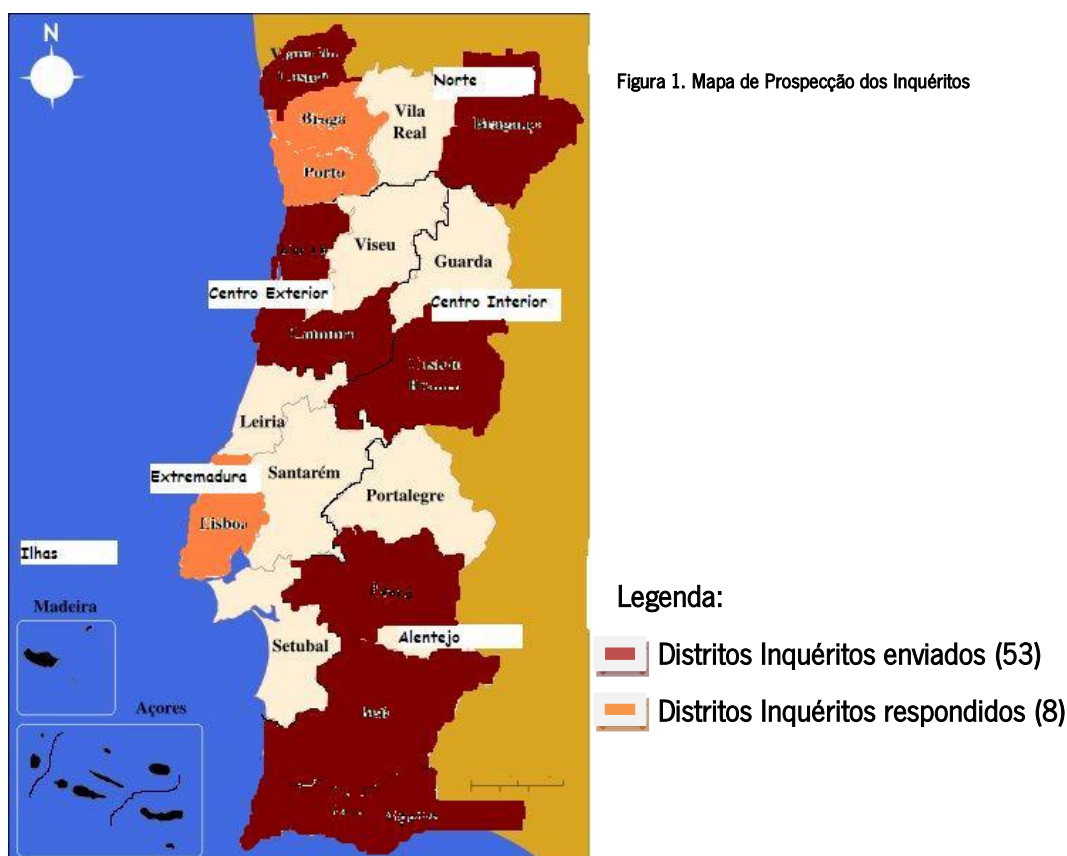
Relativizando a importância de alcançar os principais objectivos do presente trabalho, explicitados em outros momentos deste projecto, foram, por um lado, dirigidos 61 inquéritos a

diferentes entidades de ensino superior no país e, por outro lado aplicou-se uma entrevista de carácter semi-directivo ao órgão académico da Universidade do Minho representativo da opinião dos alunos.

Os inquéritos disseminados via e-mail destinaram-se a ser respondidos pela direcção das entidades de ensino superior ou, especificamente, pela pessoa (s) ou órgão responsável pela questão da qualidade e da sua gestão no ensino superior.

A entrevista foi aplicada ao responsável do GFQ (Gabinete de formação e qualidade) da Associação Académica da Universidade do Minho.

Assim sendo, o universo da amostragem figurou-se no conjunto de entidades do ensino superior no âmbito nacional, das quais se criou uma base de contactos<sup>2</sup>. A sua distribuição pelo país é apresentada de seguida:



#### 4. Processo de integração institucional e desenvolvimento do estágio

O processo de integração institucional foi gradativo, pautado por diferentes momentos nos quais se estreitou uma relação entre a estagiária, a empresa de estágio e a Universidade do Minho.

<sup>2</sup> Consultar apêndice 2 (quadro de contactos).

Os primeiros contactos foram estabelecidos por mim, enquanto futura estagiária e aconteceram entre os meses de Maio e Junho de 2009, realizando-se a partir de duas entrevistas.

A primeira entrevista foi solicitada pela empresa *Process Advice, Consultoria, Auditoria e Formação Lda.*, em resposta ao contacto efectuado anteriormente, por mim, via e-mail. Este momento foi, essencialmente, uma oportunidade para que se criasse alguma ligação entre as expectativas da empresa e as minhas, candidata a estagiária tentando perceber se, de alguma forma, essas expectativas se cruzavam.

Nesta altura e, em decorrência dessa primeira entrevista foram percebidos os dois domínios passíveis de colaboração que se materializavam na área de assessoria na formação e gestão de recursos humanos e na área da gestão da qualidade (campo educativo). Esta última, surgiu como uma necessidade relevada pelo engenheiro Cândido Pires que, desde essa altura se tornou no principal elemento de vínculo com a empresa de estágio e mais tarde se consagrou meu orientador. Nesse contexto, solicitando o interesse da possível estagiária sobre essa área, uma vez que essa parecia estar relacionada com o cariz do mestrado em Educação: Formação, Trabalho e Recursos Humanos, no âmbito do qual me estava a candidatar a estágio.

Desde logo, trabalhar a gestão da qualidade no campo educativo afigurou-se-me um exercício atractivo, pois constituía uma área falada mas pouco discutida ao nível do mestrado em que estava inscrita. Portanto, vi aí uma conjuntura favorável ao desenvolvimento de uma temática diferente de outras já, quase que exaustivamente, abordadas ao longo da licenciatura e do próprio mestrado que frequentava. Por outro lado, é também importante reconhecer que essa é uma área em franca expansão a nível europeu e que tem gerado polémica, especialmente, pela tentativa de introduzirem noções de qualidade, eficácia e eficiência, intimamente ligadas às empresas e à sua gestão, ao domínio do ensino, designadamente ao ensino superior aclamando por uma maior autonomização das universidades e uma melhor capacidade de gestão e administração das mesmas.

A ideia de intervir nas áreas, acima mencionadas foi, novamente, ressaltada numa nova entrevista, ainda entre o mês de Maio e Junho de 2009, entre mim (estagiária) e a empresa, onde ficou firmado o compromisso de assim que se iniciasse o novo ano lectivo eu, enquanto estagiária, contactaria a empresa para que juntamente com o orientador da Universidade do Minho viéssemos confirmar esta colaboração.

Assim sendo, no dia 9 de Outubro realizou-se uma reunião entre mim (estagiária), o orientador da empresa e o orientador da Universidade do Minho nas instalações da empresa *Process Advice, Consultoria, Auditoria e Formação Lda*. Nessa reunião foram firmados os aspectos essenciais do estágio e da área de intervenção em que esse se iria desenvolver, o que ocorreu fluidamente, sem grandes dúvidas quanto à adequação e exequibilidade do proposto.

Entre os aspectos relevados, nessa reunião, confirmou-se que o estágio deveria compreender 15 horas semanais, a decorrer até se perfazerem as 450 horas de duração total do mesmo. Foi, posteriormente combinado com a empresa de estágio que eu, enquanto estagiária, estaria presente, em colaboração de segunda a sexta-feira das 9h 30m às 12h 30. Contudo, sempre que se mostrou necessário, houve a preocupação de comparecer na empresa noutros momentos à parte do horário estipulado.

O período de estágio iniciou-se, efectivamente, no dia 19 de Outubro de 2009, tal como sugeriu o orientador da empresa, de maneira a que me pudesse receber da melhor forma. Assim sendo, nesse dia 19 fui apresentada a alguns dos elementos da equipa *Process Advice*, uma vez que como são na sua maioria consultores, muitos não se encontravam nas instalações da empresa, mas tive a oportunidade de os conhecer e ir criando laços nas reuniões de produção que se procederam. Essas reuniões de produção realizadas, por norma quinzenalmente, foram realmente úteis pois foi uma maneira de reconhecimento mútuo entre mim e os demais elementos da equipa *Process Advice* facilitando a comunicação entre todos e, deste modo, a minha integração nessa equipa. Por um lado, a equipa de trabalhadores pôde perceber o âmbito da minha intervenção, da minha colaboração com a empresa logrando compreender, logo à partida, em que medida me poderiam solicitar colaboração e eu, por outro lado, tive a mesma percepção em relação a eles.

A minha participação nas reuniões de produção realizadas, ao longo de todo o estágio possibilitou, também, a compreensão de como se organiza o trabalho na empresa e que tipo de processos/procedimentos são privilegiados a esse respeito, assim como, facilitou a transmissão de alguns frutos da minha investigação que consistiu em informação útil para o enquadramento dos demais na temática em estudo. Esta consistiu, portanto, numa maneira de, continuamente, me ir inserindo no contexto de trabalho da empresa.

O trabalho diário em conjunto, nomeadamente, com o colaborador que trabalhava a formação profissional, permitiu-me conhecer como se desenvolviam no quotidiano as práticas ligadas a essa área e, posteriormente, colaborar na realização de alguns dos instrumentos e

dossiers inerentes a esse trabalho. É de frisar que além deste colaborador, todos os outros sempre que solicitados e, apesar de não terem muita disponibilidade, se esforçaram para ajudar ao longo das actividades e das tarefas que fui desenvolvendo.

Assim, sempre que pude e, se mostrava pertinente, fui estabelecendo diálogos informais com os profissionais, que se revelaram muito úteis para a minha aprendizagem e, para o conhecimento desses, face ao tema da gestão da qualidade desenvolvido por mim. Esses diálogos constituíram momentos de troca de ideias, surgindo como processo de socialização do conhecimento e como alternativa para a superação dos principais obstáculos à partilha do conhecimento tácito no âmbito da organização de estágio, tal como retrata a literatura

“a socialização do conhecimento é apresentada como estratégia para conversão do conhecimento tácito (...) As conversas eficazes proporcionam maior grau de criatividade; estimulam o compartilhamento de conhecimentos tácitos e a criação e justificação de conceitos que são essenciais (...) Neste ambiente pode -se desenvolver relacionamentos com maior solicitude e com maior interesse de todos, visto que podem se formar a partir de então bons relacionamentos pautados na confiança e na eliminação do medo”

(Krogh et ali, 2001 citado por Mendes, S., 2005: 1,5)

Além do contexto formal da empresa existiram, também, outros espaços informais e de algum lazer propiciados pela direcção da empresa, para os quais fui convidada enquanto colaboradora da organização, que contribuíram para incrementar o sentimento de pertença àquela equipa.

Ao longo do processo de estágio houve sempre a preocupação de antes de iniciar qualquer actividade, reunir e acordar todos os pormenores, quer com o orientador da organização, quer com o orientador da Universidade do Minho. Embora esta tarefa atrasasse, algumas vezes, o desenrolar das actividades pois, como é óbvio, nem sempre havia disponibilidade imediata, este processo foi mantido porque era fundamental para o desenvolvimento do estágio e para a sua adequação às expectativas de ambas as entidades (empresa/universidade) face ao mesmo.

Todos os instrumentos de recolha de dados, bem como os procedimentos inerentes à realização das actividades foram analisados e/ou debatidos por ambos os orientadores propiciando-se, assim, momentos de desconstrução muito benéficos para aprendizagem de uma estagiária. Importa ainda relevar que esta análise e melhoria dos instrumentos foi potenciada e apoiada não só pelos dois orientadores mas, também, por outros colaboradores da empresa de estágio que se consideraram ter uma opinião mais fundamentada para a realização pontual de uma ou outra tarefa e/ou actividade.

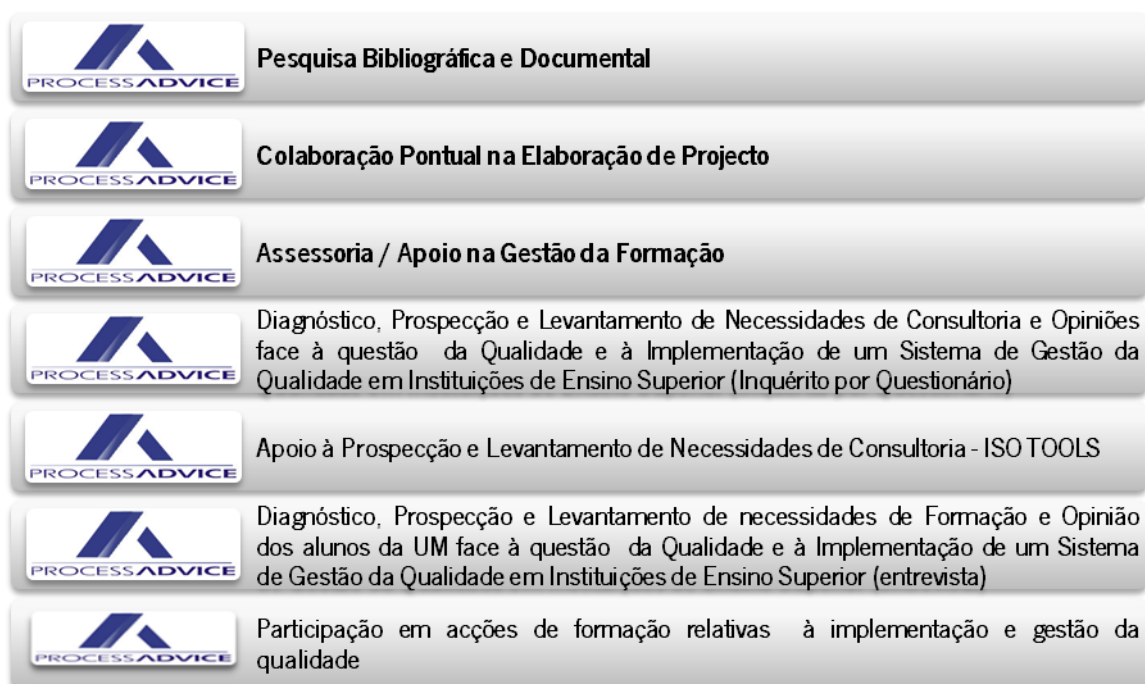
Assim sendo, é-me possível concluir que, quer ao nível da integração, quer ao nível do desenvolvimento do processo de estágio, tudo decorreu de forma positiva, em muito propiciada pela “boa vontade” de todos e pelo profissionalismo da equipa da Process Advice.

## 5. Actividades desenvolvidas

Este espaço é dedicado à descrição das principais actividades realizadas pela estagiária em contexto de estágio.

Todas as actividades, seguidamente apresentadas subjazem aos objectivos propostos no plano inicial de actividades de estágio, ainda que algumas tenham sido alteradas face à previsão de tempo para a sua realização e, devido às circunstâncias reais da própria entidade onde se realizou o estágio.

Na figura que se segue aparecem enunciadas as actividades realizadas ao longo do período de estágio, as quais serão brevemente descritas posteriormente.



*Figura 2 – Actividades desenvolvidas*

Não será feita, neste espaço, uma descrição pormenorizada, serão apenas facultados alguns dos dados principais relativos à caracterização das actividades desenvolvidas. As informações complementares sobre as mesmas serão disponibilizadas em apêndice.



*Figura 3. Actividade 1.*

Esta foi a etapa charneira de todo o trabalho. Tal como descreve a literatura “As duas variantes mais utilizadas em investigação social são, por um lado, a recolha de dados estatísticos e, por outro, a recolha de documentos de forma textual provenientes de instituições e de organismos públicos e privados. (...) As bibliotecas, os arquivos e os bancos de dados, sob todas as suas formas, são ricos em dados que apenas esperam pela atenção dos investigadores.” (Quivy & Campenhoudt, 1992:198, 201, 202). Portanto, considerando a necessidade de obter um conhecimento mais profundo sobre o conceito de qualidade e a respeito dos paradigmas e da problemática da gestão da qualidade que constituiu o tema a investigar, percepciono a importância de recorrer a estas técnicas.

A pesquisa bibliográfica e documental representou um poderoso instrumento para o desenvolvimento da problemática e organização dos pontos cruciais para levar a cabo a minha investigação, fundamentando muitas das actividades posteriores.

Por outro lado, a pesquisa feita a alguns documentos relevantes, nomeadamente, à legislação, directrizes e critérios para a questão da implementação de sistemas de gestão e garantia da qualidade no ensino superior permitiu-me, não só avançar com o meu trabalho de investigação mas, também, proporcionar algum esclarecimento a esse nível aos demais colaboradores da entidade acolhedora do estágio. O precedente realizou-se através de duas apresentações internas<sup>3</sup> (nas instalações da empresa de estágio), respeitantes a dois documentos ligados às directrizes e critérios europeus para a implementação de sistemas de gestão e garantia da qualidade no ensino superior e a um programa modelo para essa implementação “Programa Audit”, respectivamente.

---

<sup>3</sup> Consultar apêndice 1





*Figura 4. Actividade 2.*

Esta actividade surgiu a partir de uma necessidade pontual da empresa acolhedora. As tarefas desenvolvidas, neste âmbito, consistiram em apoiar a construção dos documentos constituintes de um dossier técnico-pedagógico, decorrente de uma candidatura ao POPH (Programa Operacional do Potencial Humano) para a extensão do sistema de gestão da qualidade na Câmara Municipal do Porto.

Embora o trabalho realizado implicasse alguma morosidade, esta actividade resultou numa experiência positiva, pois possibilitou-me compreender os aspectos de relevância e a organização geral do dossier técnico – pedagógico inerente a uma candidatura POPH que constitui uma das principais actividades de um profissional que trabalhe a gestão da formação hodiernamente.

Com esta experiência pude também perceber o stress vivenciado pelos profissionais da área quanto ao cumprimento de prazos apertados e à importância que o seu não cumprimento pode trazer para as entidades implicadas. No caso, correu tudo bem pois não estava a fazer este trabalho sozinha mas, foi já uma aproximação bem real a essa situação da realidade laboral.

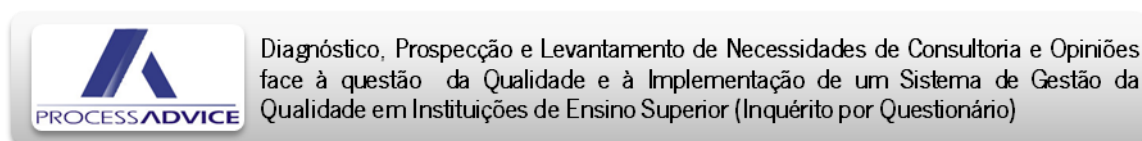


*Figura 5. Actividade 3.*

Esta actividade foi sendo desenvolvida ao longo do período de estágio. Inicialmente a estagiária começou por observar algumas das dinâmicas quotidianas do profissional responsável pela área da gestão da formação na entidade acolhedora, questionando-o de forma informal e oportunamente sobre essas práticas. Esse colaborador permitiu-me, enquanto estagiária, ainda o acesso a alguns documentos de sua responsabilidade e aos dossiers das acções de formação empreendidas na entidade. Dessa forma, pude compreender como se elaboram esses dossiers e, pela sua organização perceber efectivamente os aspectos relevados ao trabalhar esta área podendo, então, comparar os pressupostos teóricos aprendidos relativos à formação e a sua execução prática.

Esta primeira aproximação teve como finalidade ganhar a confiança desse colaborador, de maneira a que este me possibilitasse conhecer o seu trabalho e ajudá-lo a desenvolvê-lo. Contudo, no período que compreendeu parte do mês de Novembro de 2009 até Fevereiro do novo ano houve uma mudança quanto ao responsável pela gestão da formação, uma vez que o colaborador que estava a desempenhar essa função, anteriormente, apresentou a demissão. No entanto, esta alteração não implicou grandes perdas ao nível da minha aprendizagem porque, entretanto, me foi possibilitado colaborar na construção de alguns dossiers de acções de formação para cursos a desenvolver que estavam pendentes.

A partir do mês de Fevereiro pude já colaborar com o novo responsável na construção de alguns dos parâmetros inerentes aos relatórios de avaliação final das formações empreendidas. Estas tarefas que fui realizando, ao longo do estágio permitiram-me, enquanto estagiária, alcançar um dos objectivos gerais perspectivados, sendo, então possível conhecer e reflectir sobre as práticas da gestão da formação e da sua avaliação, desde a sua concepção à sua implementação em contexto empresarial.



*Figura 6. Actividade 4.*

Esta actividade foi um dos frutos do trabalho de pesquisa bibliográfica e documental empreendido por mim, estagiária. A pesquisa realizada fez com que me apercebesse das perspectivas teóricas que norteiam o conceito da qualidade face à educação, assim como, dos critérios e directrizes que advêm quer da Comunidade Europeia, quer da ISO (International Organization for Standardization) para a implementação, gestão e garantia da Qualidade na educação, especificamente, no ensino Superior.

Com base nessa informação foi construído um inquérito por questionário<sup>4</sup> que compreendeu duas partes, ou melhor, dois grupos de resposta: um primeiro que se destinou à tentativa de perceber, face às perspectivas teóricas qual é a interpretação que os órgãos, ou os dirigentes responsáveis pela gestão da qualidade, nas diferentes universidades por todo o país, têm em relação à noção de qualidade. O outro grupo de resposta consistiu num quadro, referencial criado por mim, estagiária com base nos critérios e directrizes europeias e

---

<sup>4</sup> Consultar apêndice 2

internacionais para a implementação, gestão e garantia da qualidade em instituições de ensino superior. Esse quadro tinha implicado uma escala com a finalidade de perceber o grau de familiaridade dos órgãos e/ou dirigentes responsáveis pela gestão da qualidade nas universidades com as directrizes e os critérios apontados pela OCDE (tendo em linha de conta o trabalho realizado pela ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education e Organizações Europeias associadas) e pela ISO, designadamente, nos pressupostos da ISO IWA 2 (INTERNATIONAL WORK DRAFT) para a educação.

Esta actividade parece-me estar congruente com o cumprimento do objectivo de compreender o conceito da qualidade e, ainda implicou o cumprimento do objectivo específico referente à construção de um referencial que me permitisse perceber como se implementa um sistema de gestão da Qualidade em empresas de cariz educativo, nomeadamente, do ensino superior.

Importa ainda salientar que para além da adequação que me pareceu que esta actividade teve em relação aos objectivos do meu trabalho de investigação, procurou-se, também adequar o questionário às necessidades da empresa acolhedora de estágio tendo este se revestido, em parte, para esta, como um trabalho de diagnóstico, prospecção e levantamento de necessidades de consultoria na área da qualidade, no campo do ensino superior.



*Figura 7. Actividade 5.*

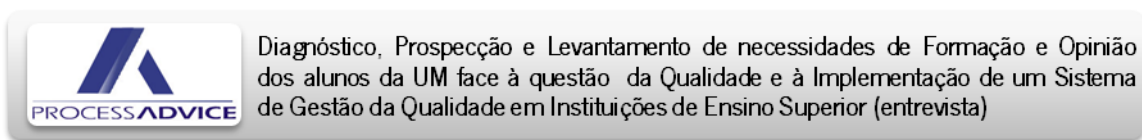
Esta actividade surge com o intuito de auxiliar a actividade anterior. Nesse sentido e, por um lado foi criada uma base de dados<sup>5</sup> respeitante aos contactos necessários para a divulgação do inquérito por questionário junto das instituições de ensino superior. Por outro lado e visando uma melhor propagação pelas universidades do país, os dados e o inquérito por questionário foram inseridos no programa informático ISO TOOLS<sup>6</sup> que permitiu enviar às universidades um e-mail com a divulgação e disponibilização para resposta online ao inquérito.

As tarefas inerentes a esta actividade, apesar de serem algo moroso e implicarem alguma minuciosidade foram cruciais para os desenvolvimentos pretendidos.

---

<sup>5</sup> Consultar apêndice 2

<sup>6</sup> Consultar apêndice 3



*Figura 8. Actividade 6.*

Esta actividade emerge visando um diagnóstico, prospecção e levantamento das necessidades de formação e opinião dos alunos face à Questão da Qualidade e à Implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade em Instituições de Ensino Superior.

Uma vez que esta surge no decorrer da actividade anteriormente descrita e, por isso mesmo, receando que o tempo se tornasse escasso, decidiu-se primeiramente e, estreitando o público-alvo para esta actividade, tentar obter alguma da informação visada junto dos alunos da Universidade do Minho. Subsequentemente, realizou-se uma entrevista a José Avelino Gomes, responsável pelo GFQ (Gabinete de formação e qualidade) da AAUM (Associação Académica da Universidade do Minho).

A entrevista foi bastante proveitosa do ponto de vista dos objectivos de trabalho a desenvolver, pelo que a informação obtida pareceu já suficiente para que se pudesse laborar alguma análise significativa, de maneira a responder ao objectivo visado nesta actividade.



*Figura 9. Actividade 7*

Ao longo do período de estágio tive a oportunidade de participar em acções de formação inter-empresas, promovidas pela Process Advice, em horário pós laboral, que estando relacionadas com o campo da gestão da qualidade me ajudaram a compreender em termos tácitos como está normalizado o sistema de gestão da qualidade, segundo as normas ISO, nas empresas e IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social).

A participação em acções de formação como “Sistemas de Gestão da Qualidade NP EN ISO 9001:2008”, “Metodologias de Auditorias da Qualidade NP EN ISO 19011:2003 e “Gestão da Qualidade nas IPSS” possibilitaram, respectivamente, a minha familiarização com os pressupostos que normalizam os processos e procedimentos que inteiram um sistema de gestão da qualidade e a integração de conhecimentos teóricos e práticos no desenvolvimento de actividades de auditorias da qualidade alargando, assim, o meu conhecimento a respeito de

<sup>7</sup> Consultar apêndice 4 – Guião de entrevista e transcrição da mesma

algumas questões ligadas ao sistema de gestão empresarial e as minhas capacidades profissionais.

## Cronograma de actividades

Actividades	Meses de Duração da Actividade								
	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Maio	Junho
Pesquisa Bibliográfica e Documental									
Colaboração Pontual na Elaboração de Projecto									
Assessoria / Apoio na Gestão da Formação									
Diagnóstico, Prospecção e Levantamento das Necessidades de Consultoria e Opiniões face à Questão da Qualidade e à Implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade em Instituições de Ensino Superior (Inquérito por Questionário)									
Apoio à Prospecção e Levantamento de Necessidades de Consultoria – ISO TOOLS									
Diagnóstico, Prospecção e Levantamento das Necessidades de Formação e Opinião dos Alunos da UM face à Questão da Qualidade e à Implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade em Instituições de Ensino Superior (Entrevista)									
Participação em acções de formação relativas à implementação e gestão da qualidade									



## CAPITULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO

Destina-se, o presente espaço, ao desenvolvimento da temática inerente ao trabalho de estágio procurando através da literatura explicitar e reflectir sobre o contexto histórico-social e a conceptualização que a envolve.

Assim sendo, ao percorrer as linhas que se seguem, neste segundo capítulo, o leitor poderá obter uma percepção mais clara e concisa do enquadramento conceptual do tema abordado, nomeadamente, pela organização em sub-tópicos, tal como é disposta.

### 1. Conceptualização da noção de Qualidade

O tema que se pretendeu desenvolver ao longo da actividade de estágio foi o da gestão da qualidade da formação, especificamente, no que respeita à sua implementação em instituições do ensino superior. No intuito de responder ao enunciado considerou-se o conceito de qualidade e da *Total Quality Management* (TQM) focalizando a sua aplicação à formação no ensino superior.

O conceito de qualidade é uma noção antiga, no entanto, os teóricos parecem continuar com dificuldade para a definir. Alguns autores situam a sua origem nas primeiras civilizações dos egípcios e dos fenícios, apontando provas da sua utilização nas penas previstas no código de Hammurabi (1752 a.C.) e nas leis dos fenícios para quem realizasse produtos com defeitos, tal como, nos sistemas de controlo utilizados nas agremiações da Idade Média (Carapeto, C & Fonseca, F., 2005: 33). Contudo foi a partir da revolução industrial e da produção em massa que o termo qualidade passou a ser considerado no mundo das empresas. Ao longo das últimas décadas, o conceito passou por uma evolução de quatro etapas: qualidade através da inspecção, controlo estatístico da qualidade, garantia da qualidade e, finalmente, qualidade como estratégia competitiva.

Da garantia da qualidade, baseada no cumprimento de normas, como as da *International Organization for Standardization* – ISO passou-se a incluir o conceito de gestão da qualidade total (*Total Quality Management* – TQM) visando que este se concretizasse como uma estratégia global de gestão para toda a organização. A ISO é uma entidade de âmbito Internacional que actua em quase todos os domínios da actividade industrial, económica, científica e técnica destinando-se à normalização dessas áreas. A série de normas ISO 9000 surgiram em 1987 como a expressão de um consenso internacional sobre as boas práticas de gestão permitindo assegurar produtos e serviços de qualidade constante em resposta às



necessidades dos clientes. Estas boas práticas foram organizadas e classificadas num conjunto de exigências normativas para se criar um sistema de gestão da qualidade acessível a qualquer organização. A ideia é garantir a qualidade dos produtos e serviços através do cumprimento de uma série de características que devem estar presentes na gestão das organizações, tais como:

- ✓ Estabelecer, documentar, implementar e manter um sistema de gestão da qualidade e melhorar continuamente a sua eficácia; Identificar os processos necessários para o sistema de gestão da qualidade, monitorizá-los e implementar as acções necessárias para atingir os resultados planeados e a melhoria continua dos processos;
- ✓ A documentação relativa ao sistema que inclui declarações formais sobre a política de qualidade e os seus objectivos, um manual de qualidade e procedimentos documentados;
- ✓ A gestão de topo deve estar empenhada no desenvolvimento e implementação do SGQ, orientar-se para o cliente, definir a política da qualidade e comunicá-la, planejar os processos e procedimentos do sistema, definir responsabilidades e assegurar processos de comunicação interna, garantindo, ainda, a revisão periódica do sistema;
- ✓ Os recursos necessários que incluem recursos humanos (com formação e competências adequadas) e a infra- estrutura física e informática;
- ✓ Devem, também, ser implementados processos de monitorização, medição, análise e melhoria continua do SGQ preconizadas através da medição da satisfação do cliente e auditorias internas com um fim, acima de tudo, correctivo tanto para eliminar não conformidades como para acções preventivas.

(Carapeto, C. & Fonseca, F., 2005: 49)

As três normas da família ISO são: A ISO 9000 descreve os fundamentos e terminologia dos sistemas de gestão da qualidade; A ISO 9001 estabelece os requisitos de um sistema de gestão da qualidade e é usada para a certificação; A ISO 9004 fornece as linhas de orientação para a implementação e melhoria contínua do sistema de gestão da qualidade. Devido à diversidade de definições de qualidade e à necessidade de se laborarem avaliações de desempenho procurou-se definir um padrão ou modelo com o qual as organizações possam ser avaliadas ou comparadas. Isto resultou em diversos *frameworks*, com vários modelos de

prémios criados para promover a qualidade e servir como *benchmarks* de casos de sucesso da qualidade e modelos de gestão da qualidade total. É o caso do *Deming Prize* (criado em 1951 no Japão e gerido pela *Union of Japanese Scientists and Engineers – JUSE*), do *Malcom Baldrige National Quality Award* (instituído nos EUA em 1987), o *European Excellence Model* (instituído em 1991 pela *European Foundation for Quality Management – EFQM*) ou, mais recentemente, a *Common Assessment Framework – CAF*, na União Europeia, cuja primeira versão foi aplicada em 2000. Contudo, como ressaltam Carapeto & Fonseca (2005) “Se é certo que as ISO não são a única maneira de implementar um sistema de gestão da qualidade, nem são um pré-requisito para a gestão da qualidade total, a verdade é que proporcionam um bom termo de comparação (*benchmark*) para as práticas de gestão da qualidade, reconhecido internacionalmente” (Carapeto, C. & Fonseca, F., 2005: 51).

Considerando o precedente e, tentando consensualizar uma definição para o termo qualidade a ISO identifica-a como sendo “um conjunto de propriedades e características de um produto ou serviço que lhe confere aptidão para satisfazer as necessidades explícitas e/ou implícitas do cliente” (Madeira, M., 1992:15), ao perceber-se como uma estratégia “a qualidade é um produto de um sistema de gestão. E, como tal, ou a alta direcção se envolve decididamente na criação de um conjunto articulado e consistente de meios que garantam o desenvolvimento do sistema, ou então, nada garante que a qualidade seja incorporada nos produtos” (Madeira, M., 1992:25), isto é, não faz sentido criar um sistema de gestão da qualidade sem a sua integração num modelo global de gestão que esteja assente numa estratégia ofensiva de desenvolvimento.

Na Literatura, designadamente Bertolin (2009) dedica-se, por meio do estudo dos vários autores e das tendências apontadas à qualidade no ensino superior, à taxonomização desse conceito e conclui uma inexorável relatividade quanto ao mesmo.

Partindo da reflexão de Barnett (1992), o primeiro autor identifica a racionalidade de que antes de se definir a noção de qualidade existe a necessidade de se ter uma razoável concepção da própria educação superior (Barnett, 1992 citado por Bertolin, 2009: 2). Portanto, segundo os autores precedentes, quatro dominantes entendimentos podem sustentar abordagens contemporâneas de educação superior, tais como, a educação superior enquanto produção de recursos humanos; formação para a carreira de pesquisador/investigador; gestão eficiente da oferta de ensino; meio para ampliar as oportunidades de vida e com base nessas acepções, Barnett (1992) propôs as concepções/paradigmas objectivista/relativista e desenvolvimentista.

A primeira visão enfatiza a possibilidade de se identificar e quantificar certos aspectos da educação superior que podem ser aplicados de forma universal a todas as instituições, enquanto a abordagem relativista dá ênfase à política pública e à fundamentação teórica. Barnett (1992) expõe as limitações dessas abordagens afirmando que a primeira é altamente insensível às diferenças entre as instituições de ensino superior e que a segunda carece de uma clara definição a respeito da concepção actual de “educação superior”. Em detrimento dessas limitações o autor perspectiva a abordagem desenvolvimentista da qualidade que incide sobre a realização de uma auto-avaliação por parte dos membros da organização visando a melhoria da qualidade na instituição (Barnett, 1992 citado por Bertolin, 2009: 3).

Na sua jornada para a compreensão do conceito de qualidade no domínio do ensino superior Bertolin (2009) referencia outros autores que completam o quadro para a taxonomia de qualidade. Assim, o autor refere as aceções enunciadas por Harvey e Diana Green (1993) e David Woodhouse (1999).

Harvey e Diana Green (1993) expõem no artigo intitulado “Defining Quality” na revista *Assessment & Evaluation in Higher Education* aquelas que se tornaram, segundo Bertolin (2009) na mais conhecida das propostas de classificação de qualidade no ensino superior. Estes autores compilaram o universo de definições a respeito da qualidade em cinco grupos: Qualidade como fenómeno excepcional (noção tradicional; qualidade como excelência e qualidade como satisfação de um conjunto de requisitos); Qualidade como perfeição ou coerência; Qualidade como ajuste a um propósito; Qualidade como relação custo-benefício e, finalmente, Qualidade como transformação.

Relativamente ao primeiro grupo a qualidade é vista como algo especial, que prima pela diferença. Numa visão tradicional está associada à ideia de exclusividade, elitismo e distinção, normalmente inacessíveis à maioria das pessoas como, por exemplo, a educação de Oxford e Cambridge. Enquanto qualidade como excelência visa a superação de standards, os componentes de excelência identificam-se com a eliminação de insucessos, no processo e nos resultados e procura agregar os melhores recursos físicos e humanos como meio de demonstrar a sua espectacularidade. Finalmente, a terceira variação deste primeiro grupo concebe a qualidade como satisfação de um conjunto de requisitos, ou seja, a qualidade é o resultado daquilo a que os autores designam como “controlo científico da qualidade” pela conformidade com standards. Neste caso, o nível de qualidade é variável consoante os standards.

Qualidade como perfeição ou coerência diferencia-se do precedente uma vez que não pretende ultrapassar os standards existentes mas sim cumpri-los focalizando as especificações e o processo em vez das entradas e saídas, isto é, da exclusividade de recursos e excepcionalidade de resultados Segundo Bertolin (2009), nesta acepção “a palavra-chave para a qualidade é fidelidade aos standards. Na medida em que reconfigura a excelência em termos de especificações e processo, em detrimento de entradas e saídas, esta concepção “democratiza e relativiza a qualidade” (Bertolin, 2009: 3).

Quanto ao terceiro grupo, qualidade como ajuste a um propósito trata-se de “uma definição funcional de qualidade” (Bertolin, 2009: 3), ou seja, existe qualidade se o produto ou serviço prestado se adequar às exigências contempladas para alcançar a satisfação. Relativamente ao quarto grupo, qualidade como custo-benefício, tal como a designação indica relaciona-se com a ideia da eficiência económica, estando a medição da qualidade associada aos chamados “indicadores de realização ou rendimento”. Por último, neste conjunto de cinco grupos, a qualidade é tida como transformação significando uma forte mudança qualitativa. No sentido em que na escola, o serviço prestado (educação, formação) tem um papel transformador no aluno, enquanto beneficiário, potenciando a sua capacidade de discernir e analisar (Bertolin, 2009: 4).

Diana Green (1994) faz uma súmula do anteriormente descrito apresentando algumas das vantagens e desvantagens dessas acepções.

Deste modo, quanto à noção tradicional de qualidade, está relacionada com o elitismo, isto é, “um produto ou serviço que é a distinto de tal forma a conferir status aos seus usuários. Noções de exclusividade de altos padrões de produção estão relacionadas a este conceito e, consequentemente, tais produtos e ou serviços não se encontram ao alcance da maioria da população” (Green, 1994 citada por Bertolin, 2009: 4). Relativamente à qualidade no ensino superior como ajuste as especificações e standards “tem sua origem ligada à noção de controlo de qualidade na produção industrial”.

A qualidade como adequação a objectivos verificando se estes foram atingidos ou logrados. Uma variação que completa esta ideia é a de qualidade como efectivação do êxito das metas institucionais que enfatiza a avaliação da qualidade ao nível da instituição, “a alta qualidade institucional está na explícita exposição da sua missão, objectivos e na eficiência e efectividade no cumprimento das metas auto determinadas” (Bertolin, 2009:5). Finalmente, a qualidade como satisfação dos clientes, uma confusão que pode ser gerada, diz o autor, é a

identificação do cliente “no caso da educação superior há que perguntar: quem é o cliente? Ele é o usuário do serviço (o estudante) ou é quem paga pelo serviço (governo, empregadores)? O estudante é o cliente, o produto ou ambos?” (Bertolin, 2009:5).

Neste sentido e, para completar o quadro de autores que contribuem para a clarificação da interpretação da noção de qualidade no ensino superior Bertolin (2009) recorre a David Woodhouse para concluir que a ideia comumente mais aceite é a que está ligada à qualidade como “ajuste ao propósito - Fitness for purpose”. Segundo Bertolin (2009) para o autor essa visão de qualidade permite às instituições definirem o seu propósito pela determinação da missão e dos objectivos sendo a qualidade demonstrada pelo logro deles. Consiste numa rigorosa tentativa de esclarecer como os vários grupos de interesse ou *stakeholders* vêem a qualidade, sendo os valores e prioridades destes que determinaram o propósito (Bertolin, 2009:5).

Concluindo a taxonomia apresentada por Bertolin (2009), o autor esclarece que durante a década de 1990 não surgiram variações significativas quanto à interpretação do conceito de qualidade no ensino superior. No entanto, o desenvolvimento de novas pesquisas e o envolvimento de novos *stakeholders* e organismos internacionais com os assuntos da avaliação, medição e garantia da qualidade em educação têm conduzido à ligação do conceito de qualidade à das universidades despoletando em três tendências, ou formas de abordar a qualidade no ensino superior. Mediante Bertolin (2009) essas abordagens agrupam-se em visão economicista, pluralista e de equidade.

Visão da Qualidade	Termos associados	Grupos de interesse	Propósitos da ES
Economicista	Empregabilidade e eficiência	Sector privado, OCDE e sector governamental	Ênfase nos aspectos de potencialização do crescimento da economia e da empregabilidade
Pluralista	Diferenciação, pertinência e relevância	Unesco, União Europeia e sector educativo	Diversidade de aspectos relevantes (economia, sociocultural, democracia etc.) com ênfase na emergência das especificidades locais
Equidade	Equidade	Unesco e sector educativo	Ênfase nos aspectos de contribuição para a coesão social

Quadro 2 Qualidade Ensino Superior: Abordagens (Bertolin, 2009: 7)

A respeito das tendências supra enunciadas Bertolin (2009) remete para o documento “os quatro pilares da educação” da Unesco, elaborado por Jacques Delors (1999) que ao rejeitar

uma visão meramente instrumental e produtivista para a educação, afirma que a educação do homem deverá ser organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver juntos e aprender a ser, “esses quatro pilares devem estar presentes na política de melhoria da qualidade de educação, pois eles abrangem o ser em sua totalidade, do cognitivo ao ético, do estético ao técnico, do imediato ao transcendente” (Bertolin, 2009 citando Werthein, 2005:15).

Por outro lado a qualidade, nomeadamente, a gestão da qualidade total, tem contado com a influência de diversos gurus, tais como, W. Edwards Deming; Joseph M. Juran e Philip Crosby nos EUA e Genichi Taguchi, Kaoru Ishikawa no Japão. Esta tem ultrapassado o domínio empresarial privado abrangendo contemporaneamente também a área dos serviços e, nomeadamente, a educação.

Paula Kwan (1996) reconhecendo as diferentes perspectivas que coexistem a respeito das dimensões da noção de gestão de qualidade total (Total Quality Management – TQM) no ensino superior aponta, contudo, alguns aspectos que lhe parecem consensuais face ao termo

“a TQM é um instrumento de gestão que visa a totalidade e a garantia da qualidade. Primeiramente, a TQM implica conhecer as expectativas de todos os clientes do sistema educacional. Os clientes externos, tais como, os pagadores de taxas, os pais e, os potenciais empregadores devem ser satisfeitos com os níveis dos graduados. Quanto aos clientes internos, como professores e estudantes, estes devem ser satisfeitos através do processo de ensino e aprendizagem na instituição. Isto é, o que define a “totalidade” do processo e os resultados/metast do sistema educacional” [...] “é necessário assegurar que o sistema de garantia de qualidade se coaduna com as expectativas do cliente demarcadas e, finalmente, é fundamental compreender a TQM como um instrumento de gestão que enfatiza a medição de performance e a obtenção de feedback”

(Kwan, 1996:26).

De acordo com o precedente a mesma autora conclui que a TQM expõe três valores principais que são a importância das pessoas, a necessidade de saber usar o conhecimento e o desenvolvimento contínuo. Paula Kwan cita Sherr e Lozier “We in higher education hold dearly such values as the importance of people, knowledge, and continuing improvement. Why don’t we practice what we preach?” (Kwan, P., 1996 citando Sherr e Lozier, s/d: 30). Em suma para Kwan, P. (1996) a gestão da qualidade total (Total Quality Management – TQM) aplicada ao ensino superior é vantajosa, na medida em que

“Quality management provides the comprehensive view school reform has been lacking. According to them, higher education’s concept of customers differed from the private sector’s because in higher education there were no “repeat customers” in the traditional sense. Students, once enrolled, tended to remain until they graduated. Likewise, employers who were well satisfied with the university’s graduates might be disposed to hire additional graduates from the university. Thus students, alumni and employers share some characteristics of traditional customers. Therefore, TQM can help the management in education by offering the customer-oriented concept and customers can be both internal and external”.

(Kwan, P., 1996: 30)

Subsequentemente a esta filosofia de gestão da qualidade total aplicada à educação, nomeadamente, ao ensino superior encontra-se o modelo de Deming<sup>8</sup>. Este último é, inclusivamente, considerado o pai da TQM e, em linhas muito gerais, o autor alude à promoção do pensamento crítico e criativo, pois acredita que este tipo de pensamento é o único capaz de responder às exigências do contexto actual onde ocorrem rápidas mudanças tecnológicas. Deming defende que a TQM em educação consiste num interminável círculo de recuperação e melhoria contínua no processo de ensino – aprendizagem com vista a produzir perfis de saída de qualidade. O autor sustenta que a única forma de se atingir a qualidade é através de uma maior autonomia e empenho dos alunos sob o processo de ensino–aprendizagem. No entanto, existe um outro modelo teórico, de igual relevo que fundamenta a implementação de sistemas de gestão da qualidade cujo autor é Crosby<sup>9</sup>. Este modelo é apologista de uma lógica “zero erros” onde a qualidade do ensino, se baseia na correcção do que falhou nos exames escolares. O modelo de Crosby enfatiza os resultados atribuindo aos professores e, subsequentemente, ao processo de ensino a responsabilidade pelo sucesso dos alunos, isto é, a melhoria do sistema de qualidade depende da capacidade dos professores em fazer com que os alunos ajustem as suas aprendizagens aos resultados esperados (Lachlan, E.D., Crawford, Shutler, P., 1999: 67 à 72). Assim sendo, os mesmos autores concluem que

“The Crosby model can lead to a situation in which students pass examinations at the first attempt, but they may become passive, inflexible, lacking in creativity and imagination, alienated from their subject material by the strong emphasis on examination techniques, and complacent. The Deming model, however, can lead to a scenario in which students are actively involved in inquiry, projects, problem-solving exercises, group and co-operative work, application of knowledge exercises, and

---

<sup>8</sup> William Edward Deming (1900-1993). Em 1921 licenciou-se em Física, na Universidade do Wyoming e, em 1928, doutorou-se em Matemática pela Yale University. Trabalhou no Census Bureau dos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial e, em 1950, foi convidado para dirigir acções de formação em estatística e controlo de qualidade no Japão. O impacto das suas ideias foi de tal forma elevado que Deming é, hoje, considerado como o pai do renascimento industrial japonês. Em sua homenagem, a JUSE (Japan Union of Scientists and Engineers) instituiu o Deming Prize, que premia anualmente as melhores empresas no campo da qualidade. Deming foi condecorado pelo imperador com o mais elevado galardão alguma vez atribuído a um estrangeiro: a Medalha de 2.ª Ordem do Sagrado Tesouro. Os Estados Unidos só o descobriram na década de 80. Em 1986, Reagan atribuiu-lhe a National Medal of Technology e nesse ano foi lançado o livro *Out of Crisis*, a obra que consolidou de vez a sua fama como o grande mestre da qualidade. Durante mais de 40 anos, Deming exerceu uma intensa actividade como consultor, escritor e formador e professor da Stern School of Business (Nova Iorque). Em sua homenagem foi criado o Edwards Demings Institute. De seu legado ficaram os designados 14 pontos de Deming para a melhoria da qualidade, as cinco doenças mortais da qualidade e os 12 grandes obstáculos tornaram-se uma referência universal no ensino e na prática da qualidade. Este legado utilizado para a melhoria da qualidade na indústria, assume uma forte implicação na aplicação da TQM na Educação, nomeadamente quando contrastado com o legado de Crosby. A vida e a obra de Deming foram objecto de quatro livros biográficos que se tornaram best-sellers da gestão.

<sup>9</sup> Philip B. Crosby (1962-2001). Em 1957, passou a gestor da qualidade da Martin-Marietta, tendo sido aí que desenvolveu o famoso conceito de “zero defeitos”. Os conceitos de “zero defeitos” e de “fazer bem à primeira vez” significam que a qualidade se obtém pela conformidade com as especificações que variam de empresa para empresa consoante as necessidades dos clientes. Defende também que “zero defeitos/erros” não é apenas um slogan mas antes um verdadeiro standard de desempenho da gestão pelo que os verdadeiros responsáveis pela falta de qualidade são os gestores, e não os trabalhadores. As iniciativas para a qualidade deverão vir de cima para baixo e para isso é necessário o empenhamento da gestão de topo e a formação técnica dos empregados em instrumentos de melhoria da qualidade. Foi autor das seguintes obras: *Cutting the Cost of Quality* (Industrial Education Institute, 1967); *Quality is Free* (McGraw-Hill, 1979); *The Art of Getting Your Own Sweet Way* (McGraw-Hill, 1981); *Quality Without Tears* (McGraw-Hill, 1984); *Running Things* (McGraw-Hill, 1986); *The Eternally Successful Organization* (McGraw-Hill, 1988); *Let's Talk Quality* (McGraw-Hill, 1989); *Cutting the Cost of Quality* (The Quality College Bookstore, 1990); *Quality for the 21st Century* (Dutton, 1992); *Reflections on Quality* (McGraw-Hill, 1995); e *Quality is Still Free* (McGraw-Hill, 1995). Além da herança que deixou na indústria, o seu legado serve ainda de modelo para aplicação da TQM na Educação, apresentando uma dicotomia face ao modelo de Deming.

egalitarian relationships with teachers, and as a result become critical and creative thinkers equipped to meet the challenges of a fast-changing technological world”

(Lachlan, E.D., Crawford, Shutler, P., 1999:72)

Relativizando todo este enquadramento teórico e, em particular, a citação anterior, concluo que diferentes interpretações de TQM podem conduzir a processos e resultados/*outcomes* educacionais radicalmente diferentes. É, precisamente, esta última ideia que me levará, em situação de estágio, a participar na construção e verificação de um referencial relativo aos critérios da qualidade na implementação de sistemas de gestão da qualidade em instituições de ensino superior, pois, como é perceptível na análise do estudo que Snyder (2007) realizou, a preocupação fulcral não reside, propriamente, em definir o conceito de qualidade mas, antes, tentar compreender a forma como este é interpretado e implementado (Snyder, Kristen, 2007: 425 à 433).

Concluindo a conceptualização da noção de qualidade e, respectivamente do termo da qualidade total no ensino superior remete-se à autora Susan Garbutt (1996) a qual baliza que “Quality has been variously defined as a degree of excellence, fitness for purpose or use, zero defect (...) Quality seems to depend on what is required or meeting the customer requirements. This is true in education where quality will change with time, reflecting society’s interpretation of educational needs and the intensity of its moral and financial commitment to fulfilling them” (Garbutt, 1996:16) assim sendo, para a autora ao se analisar o trabalho de Deming, Juran, Crosby, entre outros conclui-se que a gestão da qualidade não é nada mais do que uma revolução na forma de gerir os negócios onde todos os membros da empresa têm de trabalhar para alcançarem a transformação (Garbutt, 1996:21).

Por conseguinte e, segundo a mesma autora, as duas culturas da educação e dos negócios estão afastadas há demasiado tempo, estas deverão juntar-se e trabalhar em conjunto para a melhoria da performance de todos e, desse modo aumentar a qualidade de vida. Para o efeito, é necessário estabelecer e implementar objectivos educacionais e rever regularmente se foram logrados desenvolvendo no interior das escolas qualidades de liderança nos vários níveis, em suma, TQM trata-se de eficiência, produtividade, sucesso a longo prazo e adopção de uma atitude em que todos os membros poderão contribuir para a persecução e melhoria continua (Garbutt, 1996:21).



## 2. Qualidade no Ensino Superior: Globalização, o Processo de Bolonha e a Criação do EEES (Espaço Europeu da Educação Superior)

“A Globalização tem vindo a reestruturar mais ou menos profundamente a arquitectura do Estado. (...) Por outro lado, é reconhecido que a “reflexividade da globalização” tem beneficiado da própria acentuação da crise do Estado, uma vez que as explicações dos políticos para os seus insucessos adquirem um colorido global”

(Estêvão, 2002: 9)

Mediante a literatura percebe-se que a educação/formação tem agora um novo papel que está orientado para uma economia global e informacional, tendo por pano de fundo a produtividade e competitividade das empresas. Os discursos oficiais apresentam a urgência e inevitabilidade de uma aprendizagem permanente, pois é impossível resistir às forças económicas que elegem a produtividade e a competitividade como fim único das acções humanas (Bourdieu, 1998 citado por Afonso & Antunes, 2001:11).

Mediante a perspectiva de Castells (1997) uma economia dita informacional e global apresenta-se como

“Informacional porque a produtividade e a competitividade das unidades ou agentes desta economia (quer sejam empresas, regiões ou nações) dependem fundamentalmente da sua capacidade de gerar, processar e aplicar com eficiência a informação baseada no conhecimento. É global porque a produção, o consumo e a circulação, assim como os seus componentes (capital, mão-de-obra, matérias-primas, gestão, informação, tecnologia, mercados) estão organizados à escala global. É informacional e global porque, nas novas condições históricas, a produtividade gera-se e a competitividade exerce-se por intermédio de uma rede global de interacção”

(Castells, M., 1998 citado por Afonso & Antunes, 2001:10).

Consequentemente, a globalização tende a produzir efeitos específicos na educação, nos sistemas educativos nacionais e suas organizações (Estêvão, 2002: 9). Existem quatro abordagens acerca da globalização encaradas nas dimensões económica e política.

Na perspectiva do neoliberalismo, valoriza-se o individualismo e o mercado capitalista, bem como uma economia mais apta face ao contexto de uma competição global, em que o Estado assume o papel de defensor da liberdade de competir e investir. Esta posição faz com que a educação pública seja vista como um meio de consumo e, por isso, deverá privatizar-se, liberalizar-se ou descentralizar os seus serviços. A escola torna-se numa espécie de empresa competindo pelos clientes e elegendo a primazia de critérios como excelência e qualidade.

Segundo Estêvão (2002) a interpretação dos progressistas ou modernizadores liberais, confere mais confiança ao papel do Estado face ao jogo global e ao mercado laboral, bem como, um investimento no capital humano. Na educação, o Estado deverá ser alvo de uma reforma visando padrões mais desafiadores aliados a um funcionamento mais flexível da escola.

A vertente realista vê a globalização que decorre da própria natureza do capitalismo mas esta, na sua vertente democrática e igualitária assume-se como um mito porque não é, verdadeiramente, global, pois alguns Estados têm um papel dominante. Na educação, a centralidade do Estado mantém-se uma vez que cede numas áreas mas mantém-se noutras (pelo controlo ou avaliação), havendo a internacionalização e porosidade dos sistemas educativos nacionais.

Por último, a vertente pós – marxista considera que o Estado liberal é compatível com o capitalismo e a sua relação com os outros Estados tem consequências negativas para os países economicamente periféricos ou semi-periféricos. Por outro lado, verifica-se o surgir de uma nova classe dirigente à qual pertencem as organizações e entidades transnacionais. Para que continue a haver justiça social propõem-se o combate à exploração transnacional, pela crítica à educação na sua função reprodutora e instituição ao serviço das forças económicas e políticas capitalistas (Estêvão, 2002:10, 11).

Vinculando a ideia precedente a União Europeia, tal como refere Lima (2008) “vem-se revelando um autêntico locus supranacional de definição de políticas educacionais de carácter transnacional, com particular destaque, actualmente para a educação superior” trata-se de uma política educacional supranacional, comum aos estados-membros da União visando a construção de um “espaço europeu de educação superior”. Reforçando essa situação é passível de se considerar um “fenómeno de deslocação do processo de formação de políticas para a educação em direcção ao supranacional” (Lima *in* Sobrinho, J.D; Ristoff, D.; Goergen, P., 2008: 46,47), isto é assistimos a uma mudança face aos actores intervenientes na criação de políticas educativas, em que as nações orientam-se pelas directrizes criadas pela União Europeia.

Neste contexto é proposta pela União Europeia uma reforma na educação superior, promovendo a ideia de uma europeização das universidades e escolas superiores. Com efeito, em 1998 a Declaração de Sorbonne propõe a criação de um espaço europeu de educação superior e, em 1999 a Declaração de Bolonha refere-se ainda a uma uniformidade académica que garanta uma maior compatibilidade e comparabilidade. Assim, este sistema europeu de educação superior seria o promotor da mobilidade e da empregabilidade dos cidadãos europeus. Com base nesta ideologia foi implementado o Processo de Bolonha que visa a concretização dos objectivos anteriormente referidos, até 2010 (Lima, 2008: 45,47). Simultaneamente à ideia precedente de unificação da educação superior emerge, ao nível europeu a preocupação em desenvolver-se critérios e metodologias que permitam comparar os diferentes “subsistemas

nacionais” e instituições educativas. Assim, através de um sistema de avaliação europeu, tal como é referido no Comunicado de Bergen em 2005, pretende-se criar agências nacionais e internacionais, com vista à garantia da qualidade da educação superior. Tendo este panorama como pano de fundo, a educação superior europeia assume-se numa lógica de “quase-mercado”, em que vigora a ideia de centralidade da Europa enquanto fornecedora de serviços educativos, vindo a Declaração de Bolonha reforçar e legitimar o princípio de competitividade (Lima *in* Sobrinho, J.D; Ristoff, D.; Goergen, P,2008: 49).

Subsequentemente, emerge um sistema europeu de garantia da qualidade, pois como refere Lima (2008) “a sociedade do conhecimento exige qualidade, em termos mensuráveis, e a realização dos objectivos em tempo oportuno. Mensurabilidade e temporalidade são as suas características determinantes. A produtividade e a competitividade não podem, pois, ser eliminadas por um humanismo também ele imprescindível mas, por isso mesmo, integrante e não antagónico do economicismo e das boas práticas de gestão” (Lima, 2008 citando Simão; Santos; Costa, 2005: 54). A gestão universitária tende, hodiernamente, a adquirir estruturas tipicamente empresariais adoptando um modelo gerencialista que procura uma autonomia institucional e a liberdade académica.

A autonomia institucional e a liberdade académica são tidas como meios para o tipo de gestão contido no paradigma da “educação contábil” (Lima, 1996). Segundo este autor, esse tipo de educação sobrevaloriza as dimensões mensuráveis, comparativas e avaliativas da educação, havendo uma fixação pelos conceitos de eficácia e eficiência por associação à produção nas empresas. Assim, assiste-se à fragmentação dos processos educativos em unidades mais básicas e, por isso passíveis de “mercadorização”, em que “educação contábil” tende a centralizar-se no cálculo e na mensuração dos resultados (Lima, 1996:55).

As aprendizagens resultam sempre de um estabelecer prévio dos objectivos pois é a relação entre os objectivos definidos e os resultados que se pretende avaliar. Segundo Lima (1996) verifica-se, no entanto, que a tendência educativa, anteriormente referida, desvaloriza processos e dimensões educativas mais amplas e informais, bem como, competências e qualificações do tipo democrático e cívico. Esta situação vai de encontro àquilo que acontece na “sociedade civil mercadorizada” na qual os direitos de cidadania cedem lugar aos direitos do indivíduo enquanto consumidor, ou seja, as políticas educativas poderão não salvaguardar os direitos do mundo cívico (Estêvão, 2009 citando Whitty, 1996: 39).

### 3. Autonomia e privatização

A noção de autonomia está intimamente ligada à ideia de descentralização, ou seja, à transferência da responsabilidade da gestão educativa para as escolas e instituições de ensino superior. Assim, a autonomia tem sido promovida como “tábua de salvação” face a problemas ou entraves educativos, podendo fomentar o desmantelamento da burocracia e a imposição de uma disciplina de mercado. Desta forma, a autonomia pode assumir-se como um mecanismo do “Estado – Avaliador”, ou então, como um elemento – chave para conseguir “uma direcção à distância” que articula a auto-regulação com uma microtecnologia de controlo e ramifica as mudanças de valores e as mudanças culturais implantadas pelos processos de decisão e pela competição de orientação económica (Estêvão, 2002: 28).

Perante o idealismo da autonomia presente na actualidade Silva (2009) considera que, no que respeita a Portugal, os ideais das reformas educativas não se desactualizaram mas compreendem, agora, um discurso ligado a uma agenda supranacional regulamentada internacionalmente, em particular, pela OCDE e União Europeia. O autor evidencia que o ideal de autonomia vem acompanhado de ideais democráticos e igualitários, ao mesmo tempo que se evidenciam mecanismos de avaliação e recentralização, reforçando a responsabilização das escolas e professores, também contribuem para o descontentamento e desmotivação da classe docente (Silva, 2009: 193,194). Este contexto aliado à crise económica internacional pode reverter os aspectos mais positivos que a intervenção do Estado na educação havia conseguido até agora. O precedente ligado à apregoada ideia de qualidade total, isto é uma educação de “boa qualidade”, pressupõe que os ideais democráticos e igualitários do acesso à educação superior acabe por falir, pois cada vez mais esta qualidade total prevê a privatização do próprio ensino superior (Estêvão, 1998: 117,118).

Esta privatização no ensino pressupõe a privatização das funções de inspecção e avaliação, contratação de serviços externos, investimento nas escolas privadas, isto é, exploração privada das escolas públicas, utilização de alguns princípios da economia de mercado para modernização da gestão privada nas escolas/ centros de educação superior. Esta nova gestão pressupõe maior autonomia dos gestores na tomada de decisões para maximizar os seus recursos prestando-se uma maior atenção ao controlo dos resultados e padrões de *performance*, racionalização das metas, no sentido de alcançar o objectivo maior da qualidade total (Estêvão, 1998: 118).

Hodiernamente, na literatura indaga-se até que ponto a gestão privada será qualitativamente superior à pública. Segundo Estêvão (1998) é incrementado o movimento “school choice” que reivindica os princípios de um mercado educativo que promovem a qualidade de ensino, através da concorrência, no entanto, o autor refere que a competição que visa determinados padrões de qualidade foi, inicialmente, introduzida na educação pública.

No contexto português o que se verifica é que as políticas de privatização estão ainda a dar os primeiros passos denotando-se um desinvestimento estatal face a algumas responsabilidades ao nível da educação, bem como, um maior reconhecimento da iniciativa privada ao nível do ensino profissional e universitário.

Uma ideia muito presente face à privatização do ensino no nosso país é o facto de esta poder estar a promover desigualdades uma vez que se norteia em vantagens como a qualidade, eficiência e flexibilidade garantindo menos investimento público, porém esta postura periga situações de solidariedade, responsabilidade e justiça social (Estêvão, 1998: 122).

Por outro lado, o ensino privado assume-se, muitas vezes, elitista e segue padrões de qualidade tendo por base a meritocracia, bem como, segue ideais que privilegiam o reforço da ideia de classe social. Assim sendo, o ensino privado torna-se um operador de diferenciação e reprodução social (Estêvão, 1998: 124).

A valorização do ensino privado como forma de garantir a modernização, a eficiência e como resposta a um elevado padrão de qualidade do ensino superior tem-se constituído, nas universidades, segundo critérios de gestão, empresariais, produtivistas e tecnocráticos (Lima, 1996: 57).

Por conseguinte, é necessário aliar a tendência precedente a uma formação cívica, social e humana a qual Silva (2009) designa de “sociedade do conhecimento para a construção de novas soluções capazes de conquistar o futuro” (Silva, 2009: 195). Neste sentido, a universidade deve abrir-se a novos saberes e poderes, envolvendo-se em novos movimentos sociais e cívicos, os quais deverão manter e inventar acções inovadoras que resistam aos novos problemas sociais e civilizacionais. Pela intervenção e questionamento, qualifica e qualifica-se através de novos parceiros e apoios políticos e culturais (Lima, 1996: 57).

#### **4. Qualidade – ideal democrático?**

O papel da universidade enquanto promotora de uma educação para a cidadania democrática, leva-nos a questionar até que ponto a qualidade e o modelo de gestão que visa a

qualidade total, reforça a desejada posição de cidadão e os seus direitos democráticos ou se, por outro lado, estará a promover uma “sociedade civil mercadorizada” (os direitos de cidadania cedem lugar aos direitos dos indivíduos enquanto consumidores) (Estêvão, 1998 citando Whitty, 1996: 124).

A democratização da escola pode-se realizar através da ampliação das vagas, elevação dos níveis médios de escolaridade e criação de mecanismos que permitam uma maior permanência das crianças e jovens. No entanto, a experiência tem demonstrado que a permanência na escola é condição essencial mas não suficiente para uma efectiva democratização no acesso aos conhecimentos socialmente relevantes. O sucesso escolar de todos os indivíduos é, também, um objectivo que visa uma escola democrática, o que pressupõe a aliança com a qualidade (Esteban, 2008: 6).

Esta perspectiva que alia sucesso escolar e qualidade de ensino recorre à ideia de eficiência. Verifica-se, então, que o insucesso escolar é visto como uma ineficiência mas que é justificada numa perspectiva tecnicista, sem ter em conta o importante papel da actuação pedagógica e das tensões sociais, onde ocorrem os processos de inclusão/exclusão dos indivíduos e que estão unidas ao êxito/ fracasso escolar. Assim, qualidade no contexto escolar deverá uniformizar culturas, valores e conhecimentos.

A perspetivação precedente é perceptível, logo a partir do ensino básico e secundário cujo contexto e processos escolares ligados à ideia de globalização e das políticas supranacionais são explicitados pelos seguintes autores que oferecem uma visão que se pretende mais consertada a respeito das desigualdades que se criam nesse contexto que precede a passagem para o ensino superior.

Nesse contexto, preocupação de uniformização ao nível dos processos escolares, tendo como pano de fundo a ideia de globalização e de políticas educativas supranacionais levou à criação do PISA que é um programa internacional que examina e permite comparar competências e habilidades desenvolvidas em jovens de quinze anos, tendo por finalidade avaliar a efectividade dos sistemas educacionais (Esteban, 2008: 9). Este e outros programas internacionais de avaliação que estão ligados a processos de globalização, são mais favoráveis aos grupos detentores do poder e só se realizam com a produção e manutenção dos “pobres e subalternos” (Esteban, 2008 citando Santos, 2006: 10), o que promove uma desigualdade social que é justificada e validada pelos diferentes níveis de competências. Aliás a preocupação com a qualidade da educação, bem como do elevar dos níveis de desempenho escolar acabam

por não permitir o objectivo da criação de igualdade de oportunidades mas antes promove a desigualdade.

No entanto, o PISA apresenta uma ambivalência. Se por um lado ele tem a função examinadora atrás sublinhada, por outro lado potencia uma avaliação formativa que permite uma melhor compreensão sobre os processos de ensino-aprendizagem disponibilizando informações úteis ao ajuste do que e do como se ensina (Esteban, 2008: 11).

Porém a ambivalência deste projecto também se reflecte na relação existente entre modalidades educacionais e processos do fracasso escolar e social. Assim, ao mesmo tempo que se pretende a inserção dos sujeitos provenientes de contextos socialmente debilitados nos diferentes contextos educacionais realizam-se práticas pedagógicas que dificultam a ampliação de saberes, silenciando os sujeitos mais desfavorecidos na escola. Por conseguinte, além da - diferenciação de acesso por causa económica, “a injustiça social assenta, também, na injustiça cognitiva” (Esteban, 2008 citando Santos, 2006:16).

Portanto a (re)produção de um modelo descontextualizado do indivíduo, em prol de uma cultura hegemónica negligencia as diferenças culturais e as experiências de vida díspares promovendo a desigualdade, tal como refere Esteban (2008) “Legitimar uma única perspectiva epistemológica, um único universo de conhecimentos, um único processo cognitivo, um único conjunto de valores, é um modo de desqualificar tudo o que se diferencia do que se assume socialmente como padrão (Esteban, 2008: 17).

Perante a situação anteriormente descrita faz-se necessário que a administração das escolas/ centros de ensino superior adequue a sua missão, a metas e a objectivos que não sendo um fim em si mesmos se revertam em actividades emancipadoras. Do mesmo modo, dever-se-ão diagnosticar esquemas burocráticos obsoletos que estejam, por isso, a atrapalhar o próprio andamento das metas (Paro, 1998: 4). A par destas alterações urge a necessidade dos gestores escolares adoptarem um papel activo e contínuo no processo formativo e reflexivo da sua equipa de professores (Paro, 1999 citado por Sampaio, s/d: 6).

Mediante os autores anteriormente citados a escola assumir-se-á como um campus reflexivo e crítico que tem como principal objectivo aliar a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo que lhe faculta meios para usufruir de bens culturais e tudo aquilo que garanta a sua emancipação humana e social (Paro, 1998: 5,6).

Esta ideia da gestão pelas metas pressupõe, portanto, que na prossecução do objectivo da qualidade se realizem avaliações internas (ou diagnósticas) que permitam entender como a

organização escolar reage às melhorias e mudanças possibilitando antecipar problemas e reunir estratégias de solução eficientes, bem como, facilitar a definição das metas a cumprir (Sampaio, s/d: 6).

A escola reflexiva contempla um contexto colectivo pois está inserida numa comunidade a qual serve e com a qual interage. Assim ao papel avaliativo e reflexivo dos actores educativos internos deve aliar-se o contributo dos intervenientes externos (pais e/ ou toda a comunidade envolvente) (Sampaio, s/d: 7). Neste contexto, submerge o recurso à avaliação externa que se pretende encarar não como um selo de qualidade mas, acima de tudo como potenciadora de comparação e melhoria (Sampaio, s/d: 7).

Os princípios acima enunciados realizam-se, ou melhor, pretendem-se realizados, também ao nível do ensino superior através do processo designado por avaliação institucional. Tal como explicita Zainko (2008)

“a avaliação institucional é um empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição. Seu objectivo é melhorar a universidade. A auto-consciência institucional constitui um importante subsídio para o processo da tomada de decisão, tanto ao nível individual quanto ao nível colectivo, da instituição como um todo, com vista ao seu aperfeiçoamento e tem como ponto fundamental a importância da intensa participação dos seus membros tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização de resultados” (Zainko, 2008: 19).

Subjacentemente ao descrito está, portanto, uma concepção de avaliação compreendida como um processo de acompanhamento metódico das acções a realizar pelas instituições de educação superior visando averiguar em que medida são cumpridas e atendidas as funções e prioridades delimitadas colectivamente (Zainko, 2008: 19). Assim, a busca por uma “nova” universidade que possa superar a globalização técnico-económica liderando as reformas educativas visando uma outra globalização que não pretenda ver o mundo como uma mercadoria deveria assentar numa maior preocupação da universidade em ressaltar a sua função formativa, sendo que na formação de nível superior deve ser considerada a significação social dos conhecimentos e habilidades como um dos critérios prioritários da qualidade académica (Zainko, 2008: 16).

Neste sentido, torna-se necessário que a universidade assuma uma postura reflexiva e auto-crítica concebida através de práticas sistemáticas de avaliação que se naturalizem como uma maneira salutar de prestar contas à sociedade e de se auto-conhecer. A avaliação torna-se preponderante enquanto processo sistemático, participativo, democrático e principalmente construtivo, na medida em que possibilite a identificação de aspectos positivos mas também de aspectos e situações problemáticas na universidade, atendendo aos interesses das partes



interessadas (alunos, pessoal docente e não docente, gestão de topo e entidades do meio social circundante) e procurando, assim, a melhoria da qualidade institucional (Zainko, 2008: 16).

Por conseguinte, a avaliação deve estar presente nas universidades como um princípio educativo que se consubstancie na avaliação dos cursos, dos alunos, dos professores, da avaliação didáctico-pedagógica do ensino, dos serviços técnicos e administrativos e avaliação de carreiras, por meio de três processos sequenciais e complementares: auto-avaliação, avaliação interna e avaliação externa.

A auto-avaliação como autoconhecimento, pressupõe uma análise interna e a avaliação externa por parte de um grupo de especialistas que a partir do conhecimento dos resultados do processo interno e dos documentos produzidos pela auto-avaliação aprofundam as análises ressaltando os pontos fortes e ajudam a comunidade académica a melhorar, compreender e buscar uma reavaliação do seu projecto de desenvolvimento institucional. A avaliação é assim proposta como um princípio educativo, uma vez que compreende um conjunto articulado de estudos, reflexões e juízos de valor que resultem em transformação qualitativa (Zainko, 2008: 17).

Em suma, pretende-se que os ideais de qualidade e de modelo qualidade total contemplem uma vertente crítica, reflexiva e participativa nas entidades educativas.

## **5. Implementação de Sistemas de Garantia e Gestão da Qualidade**

A constituição de um “Espaço Europeu para a Educação Superior” foi, tal como já se teve a oportunidade de explicitar nos tópicos supramencionados, conjecturado pela União Europeia reflectindo, no essencial, a pretensão de tornar a Europa na economia baseada no conhecimento mais dinâmica do mundo necessitando, para isso que a educação superior garanta os meios para uma educação de qualidade. Nesse sentido, enfatiza-se, portanto, o princípio de autonomia institucional que corresponde à responsabilização de cada instituição pela garantia de um sistema de qualidade dentro do marco nacional de qualidade.

Em Portugal, no que concerne ao ensino superior, a orientação programática identifica-se com os pressupostos europeus procurando por um lado, a concretização do Processo de Bolonha visando “reformular o sistema de governo das instituições, de modo a consolidar a autonomia, desenvolver a cultura de prestação de contas e flexibilizar as formas de organização e gestão” e, simultaneamente, estruturar um sistema de garantia de qualidade com o objectivo de “reforço dos poderes dos órgãos executivos e dos mecanismos de responsabilização” em prol

da promoção de um “sistema de governo moderno e eficiente”, pelo menos mediante as expectativas das entidades de responsabilidade internacional, como a OCDE (Lima, 2009: 244).

O desenvolvimento da autonomia das escolas superiores tem-se realizado não só a partir da sua reivindicação, mas também através de “um processo de progressiva, ainda que vagarosa e tímida, descentralização” (Lima, 2009: 235, 238). O XVII Governo Constitucional, presidido por José Sócrates na persecução dos objectivos inerentes às demandas europeias e através do decreto-lei nº 74 de 24 de Março e, do despacho nº 484, ambos de 2006, emitidos pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) operacionalizou, respectivamente, o objectivo de concretização do Processo de Bolonha e da avaliação institucional de âmbito nacional, no que concerne às práticas e processos de garantia da qualidade.

O decreto-lei nº 74 de 24 de Março de 2007, emitido pelo MCTES, estabeleceu as normas para a adaptação ao Processo de Bolonha procurando, assim garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu. Este processo foi, nesse decreto, considerado como uma oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos estudantes e diplomados e a internacionalização das formações. Já em Abril de 2005 havia sido apresentada à Assembleia da República uma proposta de lei que visava introduzir no articulado da Lei de Bases do Sistema Educativo o referente à organização do ensino superior e às, respeitantes, alterações indispensáveis à concretização daquele objectivo (decreto-lei nº 74/2007: 2242).

A 30 de Agosto do mesmo ano, a lei nº 49 consagrou as seguintes alterações: A criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao ensino superior, para os que nele não ingressaram na idade de referência; atribuição aos estabelecimentos de ensino superior da responsabilidade pela sua selecção e criação de condições para o reconhecimento da experiência profissional; A adopção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos; A transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências e, por fim, a adopção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS—European Credit Transfer and Accumulation System), baseado no trabalho dos estudantes (decreto-lei nº 74/2007: 2242).

Conforme acordado na Conferência Ministerial Europeia sobre o Acordo de Bolonha, realizada em Bergen em 2005, a adopção generalizada deste modelo de ciclos de estudos não deverá ultrapassar o ano de 2010. Neste sentido, estabeleceu-se que a adequação deveria ser

realizada até ao final do ano lectivo de 2008-2009, para que no ano lectivo de 2009-2010 todos os ciclos de estudos estivessem organizados de acordo com o novo modelo (decreto-lei n° 74/2007: 2244).

Mediante o despacho n° 484 do ano de 2006 foram propostas linhas de acção para se constituir um sistema português de avaliação da qualidade que visava promover a qualidade do sistema do ensino superior num quadro que garantisse a sua integração no actual contexto europeu e, subsequentemente a qualificação dos Portugueses no espaço europeu “é imperativo que todo o nosso sistema do ensino superior, público e privado, universitário e politécnico seja avaliado internacionalmente de forma independente, transparente e exigente, à luz de padrões internacionais, de modo a ser possível a reorganização da rede actual à luz dos desafios do futuro” (Despacho n°484/2006: 331).

Nesse sentido, o Governo solicitou uma análise ao trabalho de avaliação realizado, em todo o campo do ensino superior, sob a responsabilidade do CNAVES (Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior), no sentido de o poder potenciar, adaptando-o ao contexto internacional. Para o efeito foi basilar, na perspectiva do Governo, complementar as práticas em vigor com dois novos processos: uma avaliação global do sistema e, a adopção de uma avaliação do sistema de garantia da qualidade e das práticas de acreditação.

A análise solicitada ao CNAVE em colaboração com as entidades representativas dos subsistemas do ensino superior, designadamente a Fundação de Universidades Portuguesas (FUP), a Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses (ADISPOR) e a APESP permitiu o desencadear das acções necessárias à obtenção de propostas das reformas institucionais e orgânicas mais adequadas à consecução do objectivo de um exercício alargado de avaliação do sistema do ensino superior em Portugal que deveria contribuir para apoiar o sucesso escolar dos alunos, assim como facilitar as aspirações de docentes e investigadores em Portugal no que respeita à sua valorização internacional (Despacho n°484/2006: 331).

Adjacentemente foi realizada uma análise integrada das conclusões e dos relatórios dos últimos ciclos de avaliação que visou a análise à evolução, durante a última década, do desempenho do ensino superior português por área científica ou do saber, aconselhando sobre estratégias para otimizar o sistema do ensino superior; do processo de ensino/aprendizagem para as várias áreas científicas ou do saber, aconselhando sobre a estrutura de governação das actividades de ensino e de investigação, assim como os processos de desenvolvimento de carreiras (docente, de investigação e não docente) e as práticas de emprego científico,

nomeadamente para jovens investigadores e docentes; da interacção entre o sistema do ensino superior e os actores económicos e sociais e aconselhar sobre formas de otimizar processos de ligação à sociedade das instituições do ensino superior e da evolução, durante a última década, das práticas de internacionalização dos cursos e do próprio sistema do ensino superior, incluindo a mobilidade de estudantes e de docentes e a cooperação institucional.

Desta feita e como conclusão deste processo de análise o CNAVES, em colaboração com as entidades já referidas que são representativas dos subsistemas do ensino superior, e tendo, aliás em conta os protocolos celebrados entre estas instituições e o Estado, teve de proceder à apresentação, até ao final do ano 2005, de uma proposta de plano de trabalho e respectivo calendário (Despacho nº484/2006: 332).

No que respeita aos dois processos de avaliação complementares ao acima enunciado estes contaram, mediante prerrogativa do Governo Português, com a ajuda e experiência na área de entidades internacionais, designadamente com a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), a Rede Europeia para a Qualidade no Ensino Superior (ENQA), a Associação Europeia das Universidades (AEU) e com a Associação Europeia de Instituições do Ensino Superior (EURASHE) (Despacho nº484/2006: 332). Assim, a avaliação global do sistema de ensino superior português foi realizada pela OCDE que procedeu em 2006 à apresentação de um relatório que incidiu sobre a avaliação:

- do desempenho sistémico de todo o ensino superior português no contexto europeu, aconselhando sobre estratégias de racionalização para todo o sistema do ensino superior;
- de como o sistema do ensino superior pode responder aos novos desafios que emergem para Portugal no espaço europeu, nomeadamente sobre como o sistema do ensino superior contribui para a satisfação das necessidades sociais e económicas do País e da Europa, contribuindo para a qualificação da sociedade, e, consequentemente, sobre a missão que deve caber a cada um dos seus subsistemas;
- dos mecanismos de acesso e de saída do sistema do ensino superior, incluindo o tipo de diplomas disponíveis e a facilitação de oportunidades de emprego aos novos diplomados;
- do papel da investigação científica no ensino superior, assim como a estrutura de governação e as relações estabelecidas entre as instituições do ensino

superior e as suas estruturas de investigação e desenvolvimento, incluindo os processos de desenvolvimento de carreiras (docente, de investigação e não docente) e as práticas de emprego científico, nomeadamente para jovens investigadores e docentes;

- da estrutura de governação e as relações entre as instituições do ensino superior e as autoridades políticas nacionais;
- dos mecanismos de financiamento, os níveis de financiamento disponíveis e o grau de eficiência com que os recursos são utilizados;
- da interacção entre o sistema do ensino superior e os actores económicos e sociais e, em particular, analisar a sua contribuição para o desenvolvimento local e regional;
- Aconselhar sobre os esquemas de acreditação e de avaliação e a eficácia dos processos de qualidade internos e externos, tomando como referência os padrões da área europeia do ensino superior;
- Analisar e aconselhar sobre as práticas de internacionalização do próprio sistema do ensino superior, incluindo a mobilidade de estudantes e de docentes e a cooperação institucional (Despacho nº484/2006: 332).

Já a avaliação do sistema de garantia de qualidade do sistema de ensino superior português foi realizada pela ENQA, em cooperação com o CNAVES e teve como principais objectivos:

- Avaliar as práticas de acreditação e de garantia da qualidade disponíveis;
- Avaliar as actividades das agências portuguesas de avaliação da qualidade, nomeadamente do CNAVES e das entidades representativas dos subsistemas do ensino superior, a FUP, a ADISPOR e a APESP, bem como os respectivos procedimentos;
- Avaliar as práticas de acreditação profissional disponíveis;
- Fazer recomendações que garantirão a instituição de um sistema nacional de acreditação e de práticas que vão ao encontro dos padrões e das directrizes para a garantia da qualidade na área europeia do ensino superior (Despacho nº484/2006: 332).

O processo de avaliação institucional às entidades portuguesas de ensino superior e, às suas unidades orgânicas ficou sob a responsabilidade das mesmas, que de forma voluntária,

deveriam requerer a avaliação junto da AEU (Associação Europeia das Universidades). O Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através da Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES), nos termos de um acordo a celebrado com a AEU, abre concurso anual para co-financiar os custos da avaliação institucional desses estabelecimentos de ensino superior, público e privado, e suas unidades orgânicas.

A par destas iniciativas e, com o intuito de promover a articulação entre as instituições relevantes, de forma a garantir a elaboração coerente de um relatório de enquadramento com a informação julgada necessária sobre o sistema do ensino superior português a fornecer à OCDE, à ENQA e à AEU foi criado um secretariado técnico-nacional. Este secretariado foi integrado por personalidades nomeadas, por despacho do MCTES, tendo sido prestado o apoio pela DGES, pelo Gabinete de Gestão Financeira da Ciência e do Ensino Superior (GEFCES), pelo Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES), pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), pelo Gabinete de Relações Internacionais em Ciência e Ensino Superior (GRICES) e pela Secretaria-Geral do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Despacho nº484/2006: 332;33,34).

De acordo com o que foi posto em relevância e mediante o desenho que aparece no mencionado despacho, o sistema de avaliação do ensino superior português figura-se da seguinte forma:

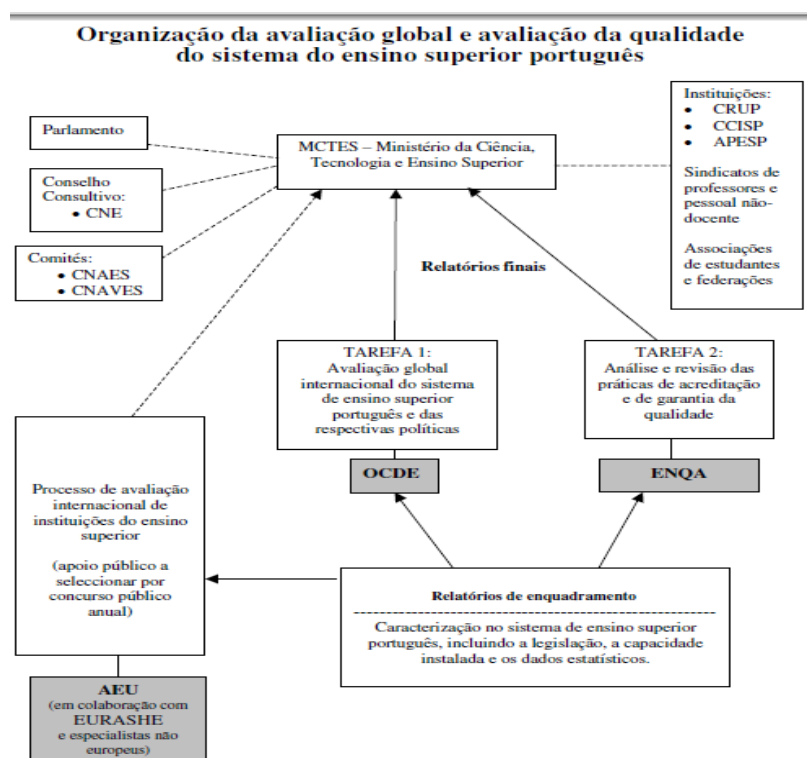


Figura 10. (Despacho nº484/2006: 334)

Subsequentemente ao supra mencionado, a Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição a aprovação do regime jurídico da avaliação do ensino superior que se aplica a todos os estabelecimentos de ensino superior e, respectivos ciclos de estudo (Assembleia da República, Lei nº38/2007: 5310).

Na sua decorrência a avaliação da qualidade nas entidades de ensino superior torna-se obrigatória realizando-se, portanto, no quadro do sistema europeu da garantia da qualidade para o ensino superior revestindo-se, nas entidades, nas formas de auto-avaliação e avaliação externa (Assembleia da República, Lei nº38/2007: 5311).

A auto-avaliação constitui uma auto-reflexão, tal como já se mencionou num dos tópicos anteriores a este da implementação de sistemas de garantia de qualidade e, é realizada por cada instituição de ensino superior. A avaliação externa apoiada na experiência e trabalho decorrente da ENQA e AEU, serve de base aos processos de acreditação, estando essa acreditação ao cargo da designada pelo MCTES, Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (Assembleia da República, Lei nº38/2007: 5311).

Assim, instituída pelo Estado, por meio do MCTES através do Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro, surge a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), tendo em vista a promoção e a garantia da qualidade do ensino superior, no seguimento da já mencionada legislação sobre a matéria e, designadamente, da publicação desta *Lei n.º38/2007*, de 16 de Agosto, que aprovou o novo regime jurídico da qualidade do ensino superior.

A Agência é uma fundação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, dotada de personalidade jurídica e reconhecida como de utilidade pública. Esta é independente no exercício das suas funções, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados pelo Estado (Decreto-Lei n.º 369/2007: 8034,35).

A A3ES tem como missão contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior em Portugal, através da avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos.

Deste modo, a sua principal finalidade consiste na melhoria do desempenho institucional e, respectivos ciclos de estudo, de forma a garantir o cumprimento dos requisitos básicos, possibilitando o reconhecimento oficial. Na persecução deste objectivo e visando a promoção de uma cultura institucional interna de garantia da qualidade, a A3ES prossegue os seguintes objectivos:

- Desenvolver a avaliação da qualidade de desempenho das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos;
- Concretizar os critérios de avaliação, de modo a obter a tradução dos seus resultados em apreciações qualitativas, bem como definir as consequências da avaliação efectuada para o funcionamento das instituições e dos seus ciclos de estudos;
- Promover a acreditação de ciclos de estudos e instituições, tendo em vista a garantia de cumprimento dos requisitos legais do seu reconhecimento;
- Promover a divulgação fundamentada à sociedade sobre a qualidade do desempenho das instituições de ensino superior;
- Promover a internacionalização do processo de avaliação

(consultado em 10/03 de 2010, [www.a3es.pt](http://www.a3es.pt))

A agência tem como funções o aconselhamento do Estado em matéria de garantia da qualidade do ensino superior; a realização de estudos e pareceres, quer por iniciativa própria, quer a solicitação do Estado; a participação no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior – EQAR e, a coordenação de actividades de avaliação e acreditação em Portugal com instituições e mecanismos de avaliação internacional (consultado em 10/03 de 2010, [www.a3es.pt](http://www.a3es.pt)).

Ainda, neste quadro legislativo produzido pela iniciativa do XVII Governo, na sequência do Compromisso de Governo para Portugal (2005-2009) importa destacar o RJIES (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior) aprovado pela Assembleia da República através da lei nº62/2007, de 10 de Setembro.

A lei nº 62/2007 de 10 de Setembro estabeleceu o RJIES, regulando a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia. Para autores, como Lima (2009) as alterações à macroestrutura organizacional advindas deste regime jurídico tendem a uma subvalorização das práticas democráticas e participativas no interior das escolas ou faculdades e, dos departamentos e outras subunidades orgânicas. A respeito, o autor refere que se verifica uma centralização dos poderes na figura individual do reitor/presidente a quem compete “a condução da política da instituição”. Embora se tenha constituído o Conselho Geral como órgão máximo que elege o reitor, aprova alterações aos estatutos, aprecia os actos de gestão do reitor e do conselho de gestão e propõe iniciativas para o bom funcionamento da instituição, segundo o



autor, este não interfere no governo e na gestão quotidianas, que cabem ao reitor ou presidente. Na mesma linha de pensamento, é referida também a criação do Senado, de criação facultativa que faz desaparecer a assembleia passando a ser um órgão de natureza, meramente consultiva. As situações precedentes revelam, portanto, uma preocupação em garantir os mínimos relativamente aos princípios de democracia, participação democrática e respectivo aprofundamento (Lima, 2009: 245, 246).

Por outro lado, esses valores vão cedendo protagonismo aos conceitos de autonomia, autonomia de gestão, auto-governo, consórcio, fundação, entre outros, remetendo a educação superior, cada vez mais, para o estatuto de “Fundação pública com regime de direito privado” suscitando um processo de desregulação aproximado do proposto pela OCDE (Lima, 2009: 246).

Concluindo e remetendo à perspetivação de Lima (2009), em relação ao panorama hodierno, percebe-se que

“as perspetivas gerencialistas e tecnocráticas têm sido analisadas em vários estudos, que chamam a atenção para a subordinação da democracia e da autonomia académica à “garantia da qualidade” e à “prestação de contas”, ao “ambiente concorrencial”, ao “capitalismo académico” e à emergência de um mercado mundial de ensino superior, aos poderes exorbitantes dos reitores ou presidentes, traduzindo uma crise do *ethos* académico, uma situação de sub-financiamento estatal e de minguagem de certos recursos, uma crescente proletarianização, desprofissionalização e precariedade entre docentes e investigadores. No entanto, conhecem agora uma renovada centralidade e representam alguns dos possíveis eixos de análise da situação portuguesa, à luz do novo regime jurídico. Deste ponto de vista, o ensino superior em Portugal é estruturalmente integrado no movimento mais global de reformas europeias, com vista à criação de uma área europeia de educação superior, harmonizada e competitiva, que a vários títulos representa um novo paradigma de inspiração mercantil e de prestação de serviços em ambiente concorrencial, o que foi recentemente apelidado de “pesadelo de Humboldt”

(Lima, 2009: 246).

### CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO

Este capítulo destina-se à explicitação dos objectivos e opções metodológicas empreendidas no âmbito do supra mencionado estágio. Importa esclarecer que não se pretende uma revisão teórico-metodológica profunda mas, antes, explicitar o porquê das escolhas feitas mobilizando, sempre que necessário, o que diz a literatura justificando, dessa forma a estratégia metodológica adoptada.

Primeiramente, serão enunciados e descritos os objectivos gerais e específicos que impulsionaram o trabalho de investigação de estágio procurando justificar a sua definição.

Seguir-se-á a apresentação do paradigma metodológico, bem como do método que orientou este trabalho. Nesse sentido, explicitar-se-ão as técnicas utilizadas para alcançar o pressuposto.

Considera-se, ainda oportuno proceder a uma breve caracterização da forma como se efectuou o tratamento e análise dos dados obtidos a partir das técnicas realizadas.

#### 1. Objectivos gerais e específicos

Neste espaço irá proceder-se à identificação e descrição dos objectivos gerais e específicos, mas antes, importa salientar o relevo que lhes é dado por autores como Guerra que possibilitou a compreensão de que os objectivos gerais são como eixos norteadores da acção, ou seja, “descrevem grandes orientações para a acção” (Guerra, 2006: 163). Estes, por sua vez, desmultiplicam-se e são operacionalizados através dos objectivos específicos.

Assim sendo, com o intuito de facilitar a percepção dos objectivos (gerais e específicos) e a compreensão dos motivos que os justificam enunciamos, a baixo, dois quadros.

Objectivos Gerais	Justificação
Conhecer e reflectir sobre o conceito da qualidade e sobre a temática da sua gestão em instituições do ensino superior (público/privado)	Estes objectivos surgem com a necessidade de explorar e compreender uma temática inovadora que me possibilitaria ajudar a conhecer um novo campo de trabalho dentro da área profissional ligada à qualidade
Compreender os pressupostos para a implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade em entidades de cariz educativo, nomeadamente, do ensino superior e a interpretação destas face aos mesmos;	Este surge relacionado com o primeiro objectivo e constitui um momento de estruturação/organização da informação recolhida, acerca dos critérios e directrizes europeus para a gestão e garantia da qualidade no ensino superior procurando compila-la num referencial-chave. Este último permitiu compreender como é suposto as universidades se organizarem quanto à sua

<p>Conhecer e reflectir sobre as práticas da gestão da formação e da sua avaliação, desde a sua concepção à sua implementação em contexto empresarial;</p>	<p>gestão face às normativas europeias existentes nesse domínio, assim como perceber qual o grau de familiaridade dessas universidades com essa nova gestão organizacional.</p> <p>A partir deste objectivo pude perspectivar-me profissionalmente no ramo da gestão da formação e estabelecer alguma relação entre os conhecimentos, essencialmente teóricos que possuía e as realidades práticas desse domínio.</p>
--	---

Quadro 3. Objectivos Gerais

Objectivos específicos	Justificação
<p>Pesquisar bibliografia e Identificar as actuais normas ISO para a Gestão da Qualidade</p> <p>Colaborar no diagnóstico para a gestão da qualidade e Implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade, no âmbito de entidades de cariz educativo (criar referencial)</p> <p>Aplicação de técnicas inerentes ao método a aplicar</p> <p>Assessoria e acompanhamento da gestão da formação e das suas práticas</p>	<p>Estes objectivos têm como finalidade operacionalizar os objectivos gerais enunciados anteriormente. Assim sendo, o primeiro e o segundo objectivo específico destinam-se à criação de um referencial assente nas normativas europeias para o sector educativo de âmbito superior possibilitando posterior diagnóstico. O terceiro objectivo específico permitiu alcançar, por meio das técnicas consideradas adequadas, as conclusões pretendidas no âmbito da investigação feita. Finalmente, o último objectivo remete para a compreensão de um outro âmbito do mestrado, ao qual este projecto de estágio é inerente. Por isto, desdobrou-se em diversas tarefas elaboradas ao longo do estágio ligadas ao apoio na gestão da formação.</p>

Quadro 4. Objectivos específicos

## 2. O Paradigma Metodológico

Uma vez que as questões suscitadas pelos domínios relativos à área de intervenção do referido estágio se afiguram, principalmente, como questões interpretativas que visam compreender os universos e os processos, procedimentos a eles inerentes. Atendendo, acima de tudo, ao porquê, isto é, à razão pela qual estes se realizam dessa forma e não de outra. Tendo, obviamente, em conta o paradigma e o contexto dominante, considerei que a metodologia a seguir seria, essencialmente, de carácter qualitativo. No entanto, e tal como pressuposto, ao longo do estágio acerquei-me de diferentes técnicas que se consideraram necessárias para precisar alguns aspectos inerentes à realidade que pretendia compreender realizando então, uma metodologia de abordagem mista, isto é, assente numa relação entre a metodologia qualitativa e quantitativa na perspectiva de um *continuum*, de uma construção.

Contudo, Lessard-Hébert & Boutin (2005) mencionando Erickson, defensor da abordagem interpretativa ou qualitativa, referem que este recusa defini-la como essencialmente não quantitativa. Para Erickson o facto de uma investigação poder ser classificada “de interpretativa ou de qualitativa provém mais da sua orientação fundamental, do que dos procedimentos que ela utiliza. Uma técnica não pode constituir um método de investigação”, neste sentido, “o termo qualitativo firma a necessidade de se recorrer de preferência a uma definição que ponha em evidência o significado dos dados do que uma definição restrita e técnica que implicaria um compromisso inabalável de não utilizar a quantificação” (Lessard-Hébert & Boutin, 2005: 32,33).

A respeito e suportando a prerrogativa anterior Pardal & Correia (1995) afirmam que existe uma “falsa questão sobre a oposição entre qualitativo e quantitativo, lembre-se, por fim, que o primeiro apoia a preparação de uma observação quantitativa e o segundo ameniza eventuais impressões subjectivas” entende-se, assim, que “Não se pode associar o “quantitativo” a “científico” e o “qualitativo” a “intuitivo”. Do mesmo modo, não pode associar-se “quantitativo” a “justificador de seriedade” e “qualitativo” a “mais profundo”. Para serem creíveis, um e outro precisam, sim, de ter por base o rigor e conclusões circunscritas à relevância dos dados” (Pardal & Correia, 1995:19), ou seja, atendendo ao que se pretende com a investigação ambos os paradigmas podem ser utilizados, não numa relação de oposição mas de complementaridade.

Assim, e tal como o mencionam Lessard-Hébert & Boutin (2005), associa-se o significado dos dados obtidos, neste tipo de investigação, ao produto de um processo de interpretação que desempenha um papel-chave para o seu desenvolvimento, o mesmo autor classifica de «interpretativas» as investigações que tomam em consideração esta dimensão na delimitação do objecto de estudo e nas opções metodológicas (Lessard-Hébert & Boutin, 2005: 32). Foi precisamente, nesse sentido, que se desenvolveu o trabalho de investigação no local de estágio visando a apropriação das realidades implícitas quer ao quotidiano laboral na gestão da formação, quer à perspectivação das universidades do país face à qualidade e à implementação de sistemas de garantia dessa qualidade. Foram utilizadas diferentes técnicas que não definindo, em si mesmas, o paradigma de investigação foram fulcrais para a obtenção de significados que possibilitaram essa compreensão.

Ao nível da compreensão e apreensão de significados esses autores remetem, ainda para a função de criação de significado convidando os investigadores a estudar os significados

produzidos pelos actores, colocando-os em relação em dois níveis: o nível imediato (proximal) e o nível afastado (distal) (Lessard-Hébert & Boutin, 2005:41,42). De uma maneira geral associou-se, esta divisão, ao trabalho desenvolvido em estágio, onde a estagiária procurou apreender significados quer a partir da observação e ajuda no desenrolar das práticas laborais em gestão da formação, assim como, procurou primeiramente perceber a percepção no seio de algumas das universidades do país, quer a partir da relação dessas com a teoria existente a respeito e, também com as percepções da realidade social que as norteiam.

Por exemplo, na gestão da formação procurou-se comparar o que se apreendeu através da observação e colaboração nas tarefas quotidianas da área profissional, com os pressupostos teóricos existentes a respeito. O mesmo se passou com a gestão da qualidade ao nível do ensino, sendo que nesse caso se pôde ainda comparar a percepção interna de cada universidade alcançando um significado geral, de todas as universidades a respeito do tema da qualidade e da sua implementação no contexto do ensino superior.

Em suma, ao remeter às características da investigação interpretativa/qualitativa, apresentadas por Lessard-Hébert & Boutin (2005), percebe-se, de facto, que esta se adequa aos objectivos deste trabalho e ao modo como foi sendo desenvolvido ao longo do período de estágio. Na mesma linha, Bogdan & Biklen (1994: 47, 48) evidenciam, também que “na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal”. Tentou-se, igualmente, neste trabalho, tal como já foi referido anteriormente, fazer uma recolha dos dados no ambiente em que os actores desenvolviam a sua actividade, pois à semelhança dos mencionados autores acreditou-se que “as acções podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”. Outra das características destacadas pelos autores enunciados previamente (1994:48) é que:

“a investigação qualitativa é descritiva [...] Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias [...] Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma que estes foram registados ou transcritos”.

Realmente os dados obtidos através da transcrição de entrevista, da própria observação entre outras técnicas foram substanciais para a compreensão pretendida e foram sempre alvo de uma análise atenta e crítica, pois “nada é trivial, tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”(Bogdan & Biklen, 1994:49).

Os mesmos autores referem que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994:49), esta ideia é também relevante na medida em que o objectivo de perceber os processos foi sempre eminente pois só partindo desse conhecimento se poderia conhecer o porquê das situações serem daquela forma e não de outra, reunindo-se, assim, as condições necessárias para apresentar hipóteses e conclusões geradas e suportadas pelo conhecimento real das situações.

Situa-se, portanto, esta investigação numa perspectiva interpretativa/qualitativa que, insiste-se, inclui devidamente dados estatísticos suportados por diferentes técnicas quer qualitativas, quer quantitativas. Quanto às interpretações aos dados estatísticos a literatura tece-lhe fortes críticas, diz Bryman “Afiml já todos nós ouvimos falar da forma como os dados estatísticos podem ser distorcidos (...) Há mentiras, grandes mentiras e estatísticas” (2003: 1, 2). Contudo, o mesmo autor alerta para o exagero associado a esta ideia e alude a que

“Se considerarmos a primeira questão – porque é que os estudantes de ciências sociais devem aprender a fazer análise de dados quantitativos – devemos lembrar-nos que uma grande parte da pesquisa empírica desenvolvida nesse âmbito é planeada para gerar dados quantitativos ou apoiar-se neles” (2003: 1, 2).

Na investigação empreendida, neste trabalho combinam-se dados qualitativos e quantitativos que se analisam numa relação de complementaridade. Não se pretendendo generalizações demagógicas de nenhum dos resultados ou conclusões obtidas mas, sim perspectivar as principais acepções face ao conceito da Qualidade percebendo-se, assim a forma como este tem sido interpretado nas instituições de ensino superior no alcance nacional.

### **3. Método**

Considerando a adequação entre os objectivos de estágio enunciados e as características do método de estudo de caso pensou-se que este método fosse o mais apropriado ao trabalho de investigação pressuposto.

Tendo, o método de estudo de caso, como objectivo geral “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (Gomez, Flores & Jimenez, 1996:99) esta abordagem, tal como afirma Yin (1994) adapta-se à investigação em educação, uma vez que se justifica

“quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes; quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?” e quando o objectivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede directamente, de uma forma profunda e global, pretendendo-se apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo” (1994:12).

Tal como descrito pretendeu-se analisar os processos e procedimentos tanto na gestão da formação como na implementação de sistemas de gestão da qualidade no ensino superior. Nesta última área previu-se e elaborou-se uma amostra das opiniões das entidades educativas do ensino superior em Portugal em relação ao tema da qualidade, perspectivando a concepção dominante entre as opiniões em relevo, a sua gestão e implementação, sendo que as questões essenciais que se postularam nos objectivos deste trabalho, do Como? Porquê?, se coadunam com o que aparece nas citações enunciadas anteriormente.

Mediante a pesquisa bibliográfica realizada percebeu-se que o enquadramento do estudo de caso, dentro dos planos qualitativos é uma questão controversa, não havendo consenso entre os investigadores. Autores como Bell (1989) definem o estudo de caso como um termo “guarda-chuva” (1989: 145) para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interacção entre factores e eventos.

Contudo, como referem Coutinho & Chaves (2002) “se é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos” (2002: 223). Deste modo e ainda segundo estes autores, neste método o investigador está muitas vezes pessoalmente implicado na investigação conferindo aos planos qualitativos um forte cariz descritivo, daí a grande maioria dos investigadores considerar o estudo de caso como uma modalidade de plano qualitativo. No entanto, há também os que defendem que o estudo de caso pode ser conduzido sobre qualquer um dos paradigmas de investigação, do positivista ao crítico, sendo por isso mais coerente a sua inclusão nos planos de investigação de tipo misto.

Portanto, inicialmente, considerando a adequação e relevância do método de estudo de caso assumiu-se, no plano de actividades que antecedeu este trabalho, que este teria um papel de grande relevância para a investigação a empreender. De facto, pode-se conservar esta descrição pois esta pareceu coadunar-se, sempre, perfeitamente com a abordagem desenvolvida, no entanto, parte deste trabalho identifica-se, também com o que Erasmie & Lima (1989) designam por investigação por levantamento.

Segundo Erasmie & Lima (1989) “Não existe, provavelmente, nenhum tipo de investigação descritiva mais conhecido e difundido no domínio da educação do que o estudo por levantamento” e isto acontece, tal como ressaltam os mesmos autores, porque “os estudos de levantamento parecem fáceis de realizar” (1989:32).

Contudo esses autores realçam que “o tipo de questões que conduzem a levantamentos são geralmente de grande importância para as decisões a tomar no campo da educação ou para o planeamento de ulterior investigação de tipo diferente” (1989:33). O levantamento, tal como mencionam os mesmos

“é, fundamentalmente, a forma como o educador responde ao tipo de pergunta “que existe?” [...] e embora a lista de rótulos que se podem aplicar à investigação por levantamento seja grande: estudos de avaliação, levantamentos comunitários, estudos de frequência documental, estudos de acompanhamento, levantamentos por entrevista, inquéritos de emprego, estudos de mercado, sondagens à opinião pública, levantamentos por questionário etc. os levantamentos fazem-se tendo em vista servir de base para diferentes tipos de decisões” . (1989:33).

No caso específico, deste trabalho de investigação de estágio procurou-se compreender a perspectiva das instituições educativas do ensino e de um órgão representante do interesse dos alunos relativamente ao conceito de Qualidade na Educação e à sua envolvência histórica, económica e social que tem desembocado numa aclamação da União Europeia por novas formas de gestão universitária e à subsequente implementação de sistemas de gestão e garantia da qualidade.

O precedente foi desenvolvido através do levantamento por entrevista (feita ao órgão estudantil) e do levantamento por questionário realizado a uma amostra de universidades um pouco por todo o país. (Thord, Erasmie & Licinio, Lima, 1989:32) referem que “estes estudos usam-se geralmente para efeitos de tomadas de decisão, ao contrário dos que se orientam para o encontro de conclusões”, no entanto, apesar de no âmbito desta investigação por levantamento se ter procurado fazer um estudo de mercado exploratório, na área da gestão da qualidade no ensino superior, para ajudar a empresa acolhedora de estágio a verificar esse campo de intervenção e, possivelmente, este vir a constituir uma possibilidade de maior envolvimento por parte da estagiária, também e até porque os mencionados autores não excluem essa possibilidade, conseguiu-se alcançar conclusões relevantes em resposta às questões que se haviam ponderado.

#### **4. Técnicas**

Revelar-se-ão, agora, as técnicas adoptadas para a consecução do trabalho de investigação empreendido, assim como, explicitar-se-á a pertinência das mesmas. Deste modo, o leitor poderá perceber de que forma se procurou adequar as técnicas eleitas às intenções próprias deste trabalho.



#### 4.1 Pesquisa e Análise bibliográfica e documental

Considerando a necessidade de obter um conhecimento mais profundo sobre o conceito de qualidade e a respeito dos paradigmas e da problemática da gestão da qualidade que constituiu o tema a investigar percebeu-se a importância de recorrer a estas técnicas, até porque se reconhece que estas representam um poderoso instrumento para o desenvolvimento da problemática e organização dos pontos cruciais para levar a cabo este trabalho de investigação de estágio.

Mediante os seguintes autores

“As duas variantes mais utilizadas em investigação social são, por um lado, a recolha de dados estatísticos e, por outro, a recolha de documentos de forma textual provenientes de instituições e de organismos públicos e privados. (...) Os métodos de entrevista e de observação são frequentemente acompanhados pela análise de documentos relativos aos grupos ou aos fenómenos estudados. (...) As bibliotecas, os arquivos e os bancos de dados, sob todas as suas formas, são ricos em dados que apenas esperam pela atenção dos investigadores.” (Quivy & Campenhoudt, 1992:198, 201, 202)

Foi por perceber a importância de se conjugarem formas de obtenção de dados para se alcançar um panorama mais amplo da problemática em questão que se procedeu à pesquisa bibliográfica, documental e à análise de documentos considerados relevantes.

Assim, num primeiro momento afigurou-se muito importante a pesquisa documental pois a leitura de alguns documentos escritos relativos, nomeadamente, às normativas, critérios e directrizes foram basilares para uma posterior exploração bibliográfica do tema. A pesquisa documental, segundo De ketele (1999) “tem como objecto a literatura científica relativa ao objecto de estudo e cuja finalidade é a exploração da literatura em vista da elaboração de uma problemática teórica (quadro teórico e hipótese) ” (1999:38), nesta perspectiva apresenta-se como “um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e a esse título faz parte integrante da heurística da investigação” (Saint-George, 1997:30).

Tal como afirma Saint-George (1997) “a pesquisa documental será decerto muito útil para estabelecermos o estado da questão em matéria de representações” e, esta de facto permitiu à estagiária perceber o quadro de representações sociais que se estavam a definir acerca do tema da qualidade e da implementação de sistemas de gestão da qualidade em instituições de ensino superior (Saint-George, 1997:30). Deste modo, foi possível avançar para a pesquisa de bibliografia relacionada, de uma maneira mais assertiva. Concluiu-se, então e apoiando a conclusão em Saint-George (1997:31:32) que “afigura-se-nos interessante, se não mesmo indispensável, esboçarmos as múltiplas facetas da pesquisa documental antes de

passarmos à técnica particular da pesquisa bibliográfica” pois como foi mencionado no início da descrição destas técnicas e tal como apoia o mesmo autor “as diferentes técnicas de pesquisa podem, com frequência completar-se mutuamente”.

A pesquisa bibliográfica constituiu-se, portanto, com relevância na procura de textos /obras com particular interesse face ao considerado na pesquisa documental. Assim sendo, diz a literatura que “fala-se de pesquisa bibliográfica quando se trata de descobrir textos (livros, artigos, documentos) sem omitir uma referência essencial mas sem se deixar submergir pelo que não tem interesse” (Saint-George, 1997:32).

Visando uma melhor apreensão, por parte da estagiária mas também por parte dos elementos da equipa da empresa acolhedora do estágio, do conteúdo de documentos relacionados com as normativas, os critérios e as directrizes europeias para a implementação de sistemas de gestão da qualidade, tais como, *ISO IWA 2 N405 (2008). International Work Draft for Education; Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior – ENCA e Programa Audit – Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria* e procurando sistematizar a informação neles retida recorreu-se à análise documental.

Tal como enunciado no parágrafo anterior a literatura diz que “o objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e tratamento” e consiste em “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”(Bardin, 2008:47, 48).

De facto, a estagiária visando facilitar a sua compreensão, apreensão das informações contidas nos supra mencionados documentos, assim como, procurando essa mesma compreensão por parte dos restantes elementos da equipa da empresa acolhedora do estágio procedeu à sintetização dessas informações criando para cada documento estudado um ficheiro em *powerpoint* que foram sendo apresentados internamente nas reuniões de produção.

De acordo com o pressuposto a mesma autora afirma que “o propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”. A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (Bardin, 2008:47).

#### **4.2 Observação**

Mediante a literatura a “observação tem por objecto principal, os *comportamentos observáveis*” esta é “um procedimento pedagógico que consiste em pôr o aluno em contacto com os objectos que vão, pela percepção directa permitir a apreensão imediata dos dados [...] Fala-se de lições de observação” (De Ketele citando Beslay, 1999:25).

De facto e paralelamente ao precedente, parte das principais conclusões deste trabalho de estágio, respeitantes à área de intervenção da gestão da formação foram obtidas por meio da observação descrita anteriormente. A estagiária, tal como já foi mencionado no espaço destinado à descrição das actividades neste trabalho, procedeu à observação das práticas quotidianas do responsável(s) pela gestão da formação interiorizando a sua forma de agir e organizar os processos da formação estabelecendo-se algumas comparações entre o aprendizado teórico e os comportamentos observados. Deste modo, importa citar que “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele” (De Ketele, 1999:23). Tratou-se, portanto, de um processo para compreensão da realidade no campo da gestão da formação face ao conhecimento teórico que a estagiária possuía e não num acto de reprodução ou cópia.

A intenção desta observação que é designada pela literatura como “observação livre - comporta o objectivo de familiarizar-se com uma situação, observar um fenómeno sob o máximo de aspectos possíveis”. A observação é processada de modo a recolher informação sobre o objecto tido em consideração em função do objectivo organizador, a finalidade implícita a esse exercício, deste modo, “observar é colocar-se diante de (prefixo «ob») um objecto simultaneamente como escravo ou servo para lhe ser fiel e como senhor para possuir ou conservar” (De Ketele, 1999:24), ou seja, compreender e estabelecer uma posição entre as práticas da formação e o discurso teórico que as envolve.

### 4.3 Entrevista

Como refere De Ketele (1999) “o que faz a especificidade da observação em relação à entrevista não é a diligência em si mesma mas o objecto da diligência: a entrevista tem por objecto principal o discurso do sujeito, enquanto a observação tem por objectivo principal comportamentos observáveis”(De ketele, 1999: 24).

De uma maneira geral a entrevista pode ser definida como

“um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou

representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (De ketele, 1999: 22).

Entre as várias acepções metodológicas que a entrevista pode assumir esta, segundo o mesmo autor, pode constituir “a entrevista com uma pessoa para a interrogar sobre os seus actos, as suas ideias, os seus projectos, quer para publicar ou difundir o seu conteúdo, quer para a utilizar para fins de análise (inquérito de opinião)” (De ketele, 1999: 18). No caso específico, deste trabalho a entrevista foi realizada para fins de análise com o propósito de perceber a opinião do órgão responsável pela intervenção dos alunos nas questões político-administrativas da universidade em relação ao tema da Qualidade e da Implementação de Sistemas de Garantia e Gestão do mesmo âmbito.

Por conseguinte, a entrevista levada a cabo assume o cariz de uma entrevista *semidirigida* ou *semidirectiva*, tal como a literatura a designa quando o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de ponto de referência (De ketele, 1999: 21). A entrevista realizada, tal como é pressuposto pela literatura nestes casos, baseou-se num roteiro/guião que teve como objectivo primordial colocar o entrevistado em condições de se exprimir, contrariamente ao método por questionário que supõe que o investigador já conheça como a questão tratada é apreendida pelo público visado (Albarello et al, 1997: 87). Assim sendo, a metodologia adoptada no empreender desta entrevista de cariz semidirectivo é explicitada por Albarello (1997) que diz

“Centrando-nos na entrevista semidirectiva situamo-nos num nível intermédio, ao respondermos a duas exigências que podem parecer contraditórias. Por um lado, trata-se de permitirmos que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objecto perspectivado e daí o aspecto parcialmente «não directivo». Por outro lado, a definição do objecto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, exigindo o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado e daí, desta vez, o aspecto parcialmente «directivo» das intervenções do entrevistador” (1997:87).

Mediante Albarello (1997) para se assegurar a pertinência e qualidade dos dados, o entrevistador deve dirigir a sua atenção para três aspectos a interacção: o tema da entrevista ou objecto de estudo, o contexto interpessoal e as condições sociais da interacção. Tal como o próprio refere

“é necessário explorar aquilo de que dispomos enquanto referências e classificar ao máximo os nossos centros de interesse, sob pena de os deixarmos num nível latente e não controlável. Entre as múltiplas formas de apreender o real, trata-se de seleccionar com clareza a abordagem que pretendemos privilegiar. Estas operações podem ser conduzidas de duas maneiras: ou partimos do particular para o geral (o teórico) – trata-se da indução – ou efectuamos a inversa – trata-se de dedução” (Albarello et al, 1997:97).

A entrevista empreendida foi conduzida do particular para o geral, tendo-se destacado as categorias/temas relacionados com o objecto de estudo e que se predispusessem à reflexão do entrevistado procurando acercar a opinião do órgão que ele representava.

Aquando da análise da entrevista procedeu-se, portanto, a uma «descrição analítica» na qual, como refere Albarello (1997) “as classes ou categorias são sugeridas ou descobertas indutivamente a partir dos dados. O trabalho é, pois, muito mais inovador na medida em que o analista tem de descobrir as categorias pertinentes a partir das quais é possível descrever e compreender a realidade observada”, este tipo de análise está relacionada, segundo o mesmo autor com a sociologia compreensiva, na medida em que há o esforço de reconstituir pela interpretação, o significado visado pelos actores em situação (Albarello et al, 1997:121).

#### **4.4 Inquérito por questionário**

Mediante Quivy e Campenhoudt,

“O inquérito por questionário, consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores” (1992:190).

No presente trabalho realizou-se um inquérito por questionário que teve como público-alvo um conjunto de instituições do ensino superior do país, ou seja direccionou-se o inquérito a uma população através da qual se procurou perceber as tendências face ao tema da qualidade enquanto conceito aplicado ao meio educacional e, também perspectivando o grau de familiaridade dessas instituições com os parâmetros definidos a nível europeu para a Implementação de Sistemas de Gestão da Garantia da Qualidade.

Segundo De Ketele “o termo inquérito, no sentido de um estudo de um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros”, implica a resposta a “Problemas precisos que são levantados à escala de uma população inteiramente determinada e a propósito da qual se pretende chegar a conclusões generalizáveis. Exemplo: estudos de mercado, análise de necessidades etc.” (1999:35).

O pressuposto identifica-se com o âmbito do trabalho procurando-se perspectivar, de uma maneira geral, as conclusões já indicadas no primeiro parágrafo da descrição desta técnica. Contudo, e tal como realça De ketele (1999) “convém não perder de vista que o recurso a um questionário não é mais do que um método de recolha de informações entre outros. Pode mesmo ser a pior das coisas quando o investigador «se deixa obnubilar pela impressão da

verdade imanente que lhe conferiria a representatividade estatisticamente provada das amostras consultadas» (1999:37), pelo que a única coisa que se pretendeu com a realização deste inquérito no âmbito do trabalho de estágio foi detectar a tendência de como as entidades de ensino superior têm compreendido e interpretado a noção da Qualidade e as formas de a garantir no interior dos seus sistemas de gestão.

Quanto à forma como se estruturou o inquérito, este abarcou dois grupos de questões: um primeiro que correspondeu à classificação do grau de concordância (numa escala de 1 a 5) perante as premissas apresentadas face a uma categoria/conceito relacionado com a qualidade (escala ordinal), exemplo:

#### Avaliação da formação como...

...garantia para a certificação na qualidade	
...reforço para a autonomia institucional	
...definição de uma especificidade organizacional com base na reflexividade	
...controlo	
...legitimação	

Figura 11

Neste grupo visou-se, dessa forma, perceber a maneira como as entidades de ensino superior consideram, tendencialmente, a noção de qualidade. Optou-se por este tipo de escala não pretendendo saber em termos absolutos o grau de importância de cada uma das premissas mas sim percepcionar, através da associação das respostas dos respondentes, os critérios, ou aspectos mais realçados face aos conceitos postos em evidência no questionário.

No segundo grupo, os respondentes tinham de avaliar um só item em termos de uma variável, por exemplo:

Missão, Visão	1 Não - raramente	2 A melhorar	3 Suficiente	4 Satisfatório
Tem por base uma perspetivação da organização, do seu papel face ao meio envolvente e inclui um comprometimento com o cliente, nomeadamente, no que respeita a requisitos internacionais para a melhoria contínua da eficácia do Sistema de Gestão da Qualidade?				

Figura 12

Aqui a variável é o “grau de satisfação” e o item a avaliar é a missão, visão face à gestão da qualidade.

Este tipo de questão aparece na literatura referenciado como sendo uma escala ordinal, no entanto, autores como Hill & Hill (2008) para distinguir de outros tipos de questão, as escalas

ordinais, deste tipo, são, também, designadas de “*escalas de avaliação*” (2008:111). Desta forma, percepcionou-se o grau de familiaridade das entidades de ensino superior com as premissas que surgem, respectivamente, em cada um dos itens que estão, intimamente ligados aos pressupostos dos critérios e directrizes europeus para a implementação de sistemas de gestão e garantia da qualidade no ensino superior.

#### 4.5 Tratamento e análise de dados

Mediante Lessard–Hébert & Boutin a fase de tratamento de dados identifica-se com “a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões” (Lessard–Hébert & Boutin, 2005: 118), pelo que, referem os mesmos autores, “a organização dos dados corresponde a uma fase determinante da análise” o que possibilita:

“Ela permite ao investigador uma representação dos dados num espaço visual reduzido;  
auxilia a planificação de outras análises;  
Facilita a comparação entre diferentes conjuntos de dados;  
Por último, garante a utilização directa dos dados no relatório final”

(Lessard–Hébert & Boutin, 2005: 118)

Portanto, de acordo com Lessard–Hébert & Boutin (2005)

“o tratamento e análise dos dados está relativamente formalizado, quer se trabalhe com dados qualitativos, quer com quantitativos (...) trata-se, sempre, de condensar ou resumir, em seguida, de organizar, estruturar ou decompor entre factores para, por último, apresentar as relações ou estruturas daí resultantes. Em suma, o tratamento consiste sobretudo em condensações e representações, operações que só se podem levar a cabo mediante certos modelos já confirmados e delimitados pelas possibilidades das máquinas que utilizamos para esse fim”

(Lessard – Hébert & Boutin, 2005 citando Van der Maren, 1987: 117,118).

Assim sendo e, ainda que algumas das técnicas de análise já tenham sido explicitadas, estas foram, essencialmente, a observação, a análise descritiva e a análise estatística dos dados com recurso aos programas SPSS e Excel.

Essas técnicas, em complementaridade, permitiram uma análise, quer qualitativa, quer quantitativa que propiciou a que, de uma maneira organizada, se alcançassem as conclusões desejadas.

A observação permitiu, portanto, a partir da constatação e acompanhamento dos comportamentos diários do responsável pela gestão da formação percepcionar a realidade profissional inerente à área em estudo e a análise descritiva possibilitou uma análise qualitativa da entrevista realizada, pondo em evidência a perspectiva do órgão estudantil face ao enquadramento teórico da problemática da qualidade no ensino superior.

Quanto à análise estatística dos dados, facilitou a compreensão da óptica geral das entidades logradas em relação ao conceito da qualidade e do grau de familiaridade dessas com os critérios e directrizes para a sua implementação.

Evidentemente, tal como já foi precedentemente enunciado, estas técnicas não surgiram desligadas umas das outras. Estas surgem coadunadas com as finalidades pressupostas com a realização do trabalho de investigação em estágio e, interligadas entre si sem privilegiar umas em relação às outras, pois, o pretendido não foi uma análise qualitativa infundada de aspectos quantitativos, nem tão pouco o inverso mas, sim, em complementaridade. Quer-se dizer, com o anterior, que as técnicas qualitativas e quantitativas foram utilizadas quando pareceram adequar-se mais ao objectivo aspirado, no entanto, os resultados alcançados em ambas foram combinados entre si possibilitando lograr as conclusões.

Será o mesmo que dizer, face ao precedente, que os dados não podem ser estudados e analisados isoladamente. Há que estar presente na visão e análise do investigador o contexto no qual são produzidos, assim como, uma capacidade de interpretação crítica capaz de perceber o que está além daquilo que os números mostram. Como explicam Quivy Campenhoudt (1992) “Paralelamente, a facilidade com que os dados podem ser trabalhados e apresentados incitou muitos investigadores a estudá-los em si mesmos, sem referência explícita a um quadro de interpretação” (1992:222).

Concluindo, procurou-se estabelecer um quadro de interpretação que permitisse compreender o panorama associado às realidades que se pretendiam perceber.





## **CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO/INVESTIGAÇÃO**

Uma vez já esclarecido o enquadramento contextual, metodológico e teórico que envolveu o desenvolvimento da temática do estágio, importa agora proceder à apresentação e discussão dos resultados obtidos ao longo desse processo.

Assim sendo, neste capítulo serão ressaltadas as principais conclusões relativamente ao processo de investigação realizado. Não se pretende sùmulas e/ou generalizações demagógicas, quer em relação à temática da qualidade e à implementação de sistemas da qualidade no ensino superior, quer no que respeita à gestão da formação pois a finalidade desta intervenção foi a de descoberta e compreensão do universo que norteia esses domínios revelando algumas das tendências que surgem a respeito dos mesmos.

As considerações são tecidas a partir do evidenciado pela literatura que foi, aliás, trabalhada no enquadramento teórico, procurando-se, agora, suportar o concebido em termos do que se verificou perante a realidade profissional e o feedback dos instrumentos aplicados neste projecto de intervenção/investigação.

Enunciar-se-ão, portanto, as principais conclusões e resultados obtidos que foram possíveis de alcançar através deste processo de intervenção e investigação que se crêem como uma mais-valia para compreender o todo das áreas destacadas possibilitando não só o futuro desenvolvimento de acções de consultoria junto das universidades, como um melhor desempenho ao nível das práticas ligadas à gestão da formação.

### **1. Gestão da Formação – Teoria *vs.* Prática**

Esta primeira conclusão aponta para a relação que, enquanto estagiária, por meio da observação directa e ajudando no desenvolver do trabalho da gestão da formação na empresa pude estabelecer entre a aprendizagem teórica relativa à gestão da formação e às suas práticas efectivas.

Quanto à clarificação do método de observação privilegiado, o leitor poderá vê-lo desenvolvido no enquadramento metodológico deste trabalho, contudo, importa lembrar que neste trabalho de estágio, a estagiária assumindo-se, em parte, como investigadora falará da observação por oposição ao processo de experimentação, isto é, tal como De ketele (1999) referencia “a observação será a fase exploratória que desemboca na emissão de uma hipótese”

(1999:26) e as conclusões alcançadas a partir das indagações/reflexões dessas hipóteses serão, agora, apresentadas neste espaço.

A literatura existente delimita e redesenha a aceção e a relevância da formação, em contexto empresarial. A gestão de recursos humanos aparece, logicamente, como o objecto da formação e, por isso mesmo, a importância dessa última se coaduna com o processo de desenvolvimento e concepção, da primeira, nas empresas. Segundo Jobert (1990) a gestão de recursos humanos tem desabrochado numa crónica infeliz entre a formação e o trabalho (Jobert, 1990 citado por Correia, 2003:14).

Mediante Bilhim (2007) pode-se afirmar que, durante o século XX, a função de recursos humanos passou por quatro grandes fases: até 1945 fase administrativa, contabilística ou pré-história da função de recursos humanos; de 1945 a 1973 fase das relações humanas, legal ou fase técnica; de 1973 a 1985 fase da gestão integrada e, finalmente, a partir de 1985 a fase da gestão estratégica (2007:38).

Ainda que estas fases não constituam pontos de ruptura entre si mas, tal como refere o autor, coexistam e se complementem. Pode-se dizer que de uma primeira fase imersa na abordagem empresarial administrativa onde predominava uma racionalidade instrumental, perante a qual os recursos humanos são considerados sob um enfoque contabilístico, ou seja, como um custo a minimizar e, também, na qual se identifica uma dicotomia entre a formação e o trabalho, uma vez que, como refere Jobert (1990) nesse período a

*“educação cindiu-se entre cultura geral e formação profissional e o trabalho, entre trabalho não qualificado e trabalho qualificado”, assim como, “a formação dos activos, reflectindo essa cisão, cindiu-se em dois domínios de intervenção substancial distintos quantos às lógicas do seu funcionamento interno e quanto aos espaços sociais onde se esperava que viessem a produzir efeitos”* (Jobert, 1990 citado por Correia, 2003: 21).

A formação passou por uma segunda fase congruente com o reconhecimento, na altura, do papel da pessoa no interior da empresa, em que assume uma função terapêutica, no sentido de atribuir naturalidade ao processo de adaptação às mudanças mas que depressa se entrecruzou com uma função ortopédica da mesma consistindo, apenas, no restabelecimento do equilíbrio do sistema que assegurava a adaptação técnica e, eventualmente, a adaptação psicológica dos indivíduos aos novos contextos (Correia, 2003: 22,23).

Numa terceira fase é induzida uma formação mais preocupada com um contexto comunicacional onde já não se privilegie, como refere Correia (2003)

*“as interpretações gerais cuja validade se procura verificar (racionalidade cognitiva) nem as interpretações gerais susceptíveis de intervirem eficazmente em todas as situações particulares*

---

*(racionalidade instrumental) mas que dê maior relevância “a elementos de uma compreensão antecipada cuja eficácia estratégica se define pela sua eficácia comunicacional, isto é, pela capacidade de induzirem relações objectantes e reflexivas do grupo de formação consigo próprio, com os seu elementos e com as suas produções históricas e projectuais” (Correia, 2003: 35).*

Ou seja, contrariamente à visão ortopédica da formação, o dispositivo de formação deixa de ser apenas um produtor de competências, que se acumulariam umas às outras já existentes, para se inscrever numa lógica de se compreender o interno e o externo, o sujeito e o objecto, o indivíduo e o grupo para que se detectassem as diferenças que em conjunto, em formação, devem ser conduzidas de modo a se poderem integrar no todo organizacional.

A formação foi ainda, numa quarta fase, percebida numa abordagem sistémica/contingencial em que a gestão de recursos humanos era encarada como um sistema global, fazendo parte de um sistema mais amplo, no qual o envolvente, a estratégia e a cultura organizacional constituíam as principais condicionantes. No futuro, deste modo, os recursos humanos figuram-se como um recurso estratégico das organizações, dada a sua criatividade, bem como a inovação e o potencial que representam, características que assinalam a diferença em face de outros recursos organizacionais como, por exemplo, o capital. Por conseguinte, a concepção de formação, presente nessa quarta fase, foi a base para o desenvolvimento de sistemas de gestão de pessoas compatíveis com os grandes objectivos da organização, como o aumento da qualidade e a melhoria da produtividade, dando origem a acepção contemporânea que integra a formação numa gestão estratégica onde é vista, muitas vezes, como o meio de potenciar a capacidade dos recursos humanos sendo, indispensável para o sucesso empresarial num contexto de competitividade (Bilhim, 2007: 36,37).

Numa primeira impressão face ao papel e importância do departamento de formação profissional na empresa de estágio, a estagiária apercebeu-se que apesar de a consultoria e auditoria serem as principais áreas de actuação e, até de eleição de acordo com o cariz da empresa, a formação profissional constituía um elemento basilar para complementar essas práticas e garantir a satisfação dos clientes que demonstravam grande interesse nas ofertas formativas empreendidas pela Process Advice que, aliás, respondiam às necessidades evidenciadas pelas empresas-cliente, ou então, na antecipação dessas necessidades face ao mercado em que essas empresas actuam. A formação mostrava-se, ainda, fundamental para o desenvolvimento dos recursos humanos da Process Advice. A respeito era concebida por cada

um dos colaboradores da empresa uma análise SWOT<sup>10</sup>, seguida da indicação de algumas áreas a melhorar por meio de formação e justificação para a sugestão das mesmas.

O descrito foi percebido por meio da observação do ambiente em que decorriam as práticas laborais na empresa de estágio, designadamente do requerido pela gestão ao profissional responsável pela gestão da formação, da actuação deste último e pela análise do conteúdo dos dossiers de formações realizadas e a realizar (propostas, como já foi dito anteriormente, pelas empresas-cliente ou por prospecção do mercado de actuação dessas). Foi também, percebido pela experiência que resultou da participação em algumas das acções de formação profissional, claramente, a tentativa de suprir as expectativas dos elementos das empresas-cliente que participavam, assim como deu para relativizar a importância que essas empresas atribuíam à formação, uma vez que, normalmente participava um elemento da gestão de cada empresa acompanhando o indivíduo, trabalhador que poderia vir a assumir, ou a colaborar no assunto daquela formação, no seio da respectiva empresa.

Importa referir que nem todos os participantes das acções de formação correspondiam ao, acima enunciado, contudo correspondia à grande maioria dos que compravam a (s) dita (s) formações.

Por conseguinte e remetendo, novamente à literatura verifica-se que a formação, a partir dos anos 80, passa a estar inscrita num discurso gerencial, sendo vista como um investimento significativo que visa o êxito da organização por um processo contínuo de aprendizagem. Mediante Estêvão (2001) “a formação aparece como uma autêntica “utopia”, “mito” ou “religião”, com os seus fiéis, os seus evangelistas, os seus dogmas e a sua liturgia colocando-se ao mesmo tempo no cerne das modas de emprego e da modernização, nos novos modos de gestão do emprego, na nova organização do trabalho” (Estêvão, 2001: 186).

Parafraseando Estêvão (2001) “os benefícios, da formação, são demasiadamente evidentes para serem postos em causa”, uma vez que esta promove a discussão, o desenvolvimento social e evolução das identidades profissionais. Contudo, o mesmo autor alude para a possibilidade de a formação funcionar contrariamente ao que se mencionou, tornando-se num mecanismo legitimador, nomeadamente, das estruturas de dominação e de domesticação

---

<sup>10</sup> A análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats) é uma ferramenta para fazer análise de cenário, ou ambiente usada para a gestão e planeamento estratégico de uma corporação ou empresa. Constitui um sistema simples para posicionar ou verificar o ponto de situação em que se encontra essa corporação ou empresa face ao contexto, ou ambiente em questão. Não há registos precisos sobre a origem desse tipo de análise, segundo PÚBLIO (2008) a análise SWOT foi criada por dois professores da Harvard Business School: Kenneth Andrews e Roland Christensen. Por outro lado, TARAPANOFF (2001:209) indica que a ideia da análise SWOT já era utilizada há mais de três mil anos quando cita em uma epígrafe um conselho de Sun Tzu: "Concentre-se nos pontos fortes, reconheça as fraquezas, agarre as oportunidades e proteja-se contra as ameaças " (SUN TZU, 500 a.C.).  
www.wikipédia.org

dos trabalhadores (2001: 187). Assim, é necessário reter estes alertas constituídos teoricamente pois, caso contrário concorre-se na possibilidade de, por um lado, a formação conduzir a uma sobrecarga de trabalho, num só trabalhador que se quer multifacetado e, por outro lado nos depararmos com uma situação de “eugenismo formativo e laboral” que se trata da selecção dos sobrequalificados e multi-especializados, em detrimento dos que não detêm uma “carteira de competências” devidamente recheada e actualizada (Estêvão, 2001: 187). Deste modo, a valorização da formação articulada com a valorização da gestão dos recursos humanos pode ser sinónimo de uma nova forma de controlo social, do conhecimento imprescindível para a organização. Retoricamente concebida como estratégia para a valorização do capital humano mas, na prática imersa numa realidade manipuladora, do *par-time*, *stress*, da organização excludente a formação não passará de um refinamento no que respeita ao ajustamento do sujeito - programável ao posto de trabalho (Estêvão, 2001: 188).

Assim, hodiernamente, discute-se a engenharia da aludida qualidade e avaliação aplicada à formação. Na literatura indaga-se sobre a verdadeira finalidade da formação enquanto estratégia para melhorar as capacidades do trabalhador conduzindo-o a um enriquecimento pessoal e social, ou como forma de controlo e legitimação de desigualdades dentro da organização. Procura-se compreender se a ideologia da avaliação aplicada à formação significa, efectivamente, uma maior reflexividade interna das organizações em prol de uma melhoria da qualidade ou, apenas visa reforçar o controlo e legitimar desigualdades em termos do acesso à formação e a tipos de formação (Estêvão, 2001:191).

Nesse sentido importa discutir e compreender o processo de “análise de necessidades de formação”. Este processo figura uma técnica e um conjunto de procedimentos ao serviço da estratégia de planificação que estão, intimamente ligados à ideologia de qualidade e avaliação nas empresas, uma vez que enquanto estratégia de planificação, deverá ser capaz de produzir objectivos válidos e fornecer informação relevante para a tomada de decisão, acerca dos conteúdos e actividades da formação. (Rodrigues e Esteves, 1993: 20).

O levantamento de necessidades é, portanto, uma fase determinante para todas as fases seguintes do processo de formação, destacando-se a definição de objectivos pedagógicos e a identificação de critérios relevantes para a avaliação dos resultados, no entanto, a noção de necessidade é ambígua, na medida em que não existe um campo de “necessidades de formação” facilmente detectado. A respeito e, para que se compreenda a relação entre a “necessidade e o objectivo” Rodrigues, A. & Esteves, M.(1993) afirmam que “as necessidades

não se exprimem a partir de nada (...) exprimir uma necessidade é declarar uma intenção de acção e de mudança, ou seja, uma necessidade traduz-se sempre num objectivo” (1993: 24). A emergência de necessidades faz-se, pois, num quadro de limites e possibilidades, dependendo de condições sociais, individuais, técnicas e metodológicas que constituem factores que induzem o método a adoptar para efectuar o levantamento e análise das necessidades de formação.

Subsequentemente, face à diversidade de factores indutores e à complexidade inerente que dificultam a adopção exclusiva de uma só metodologia, de um só método para o processar da análise de necessidades Meignant (1999) indica que uma boa metodologia deve permitir ter em conta, entre os factores indutores, os que lhe são pertinentes, devendo, igualmente, permitir a implicação dos actores envolvidos e estar adaptada ao seu objecto, ou seja, ao tipo de objectivo que pretende atingir, assim como, deverá procurar ser eficiente, isto é, permitir o melhor resultado possível ao mínimo custo (Meignant, 1999: 115).

Na empresa de estágio o processo de análise de necessidades era realizado no âmbito da própria empresa e no âmbito das empresas clientes, uma vez que a Process Advice lhes prestaria serviços de formação. De acordo com o percebido pela estagiária, a análise de necessidades interna à empresa de estágio era feita através do feedback da análise SWOT (matriz) construída a partir dos resultados das análises SWOT realizadas, anteriormente a essa, pelos colaboradores Process Advice cujos sugeriam, nessas análises, áreas propensas a serem desenvolvidas através da formação profissional. Externamente, isto é, a análise de necessidades a cada empresa-cliente era efectuada através da aplicação de inquérito aos quadros médios e superiores dessas empresas e ou entrevista à gestão de topo.

Na análise feita ao documento da empresa “Guião de análise de necessidades” percebe-se, em algumas das questões colocadas a intenção de se inventariar o tipo de formação procurada pela empresa-cliente solicitando-se, nesse guião, a indicação e sugestão de áreas de formação contempladas como propensas a desenvolver, assim como os motivos pelos quais essas eram eleitas questionando-se estas se deviam a uma necessidade de actualização de conhecimentos, necessidade de adaptação a mudanças tecnológicas, necessidade de domínio de novas competências, ou quais outras. É perceptível, também, a preocupação em compreender a perspectiva da empresa acerca da formação questionando-se, no guião, sobre a existência de um plano de formação, se a formação é realizada internamente, externamente ou ambos e qual o horário frequente, ou mais comum para a realização dessa formação. No entanto, a estagiária não teve acesso a maiores aprofundamentos relativamente aos diagnósticos

resultantes da análise de necessidades efectuados a essas empresas, pelo que não pode tecer conclusões face aos mesmos, verificando, designadamente o tipo de perspectiva e modelo de análise de necessidades pelos quais primava cada uma das empresas-cliente.

Contudo, a literatura dá a conhecer duas perspectivas fundamentais face à análise de necessidades de formação (perspectiva de D'Hainaut, 1979 e Mckillip, 1987), as quais reportam para modelos que emergem de acordo com a forma como se recolhe a informação para identificar necessidades (D' Hainaut, 1979 e Mckillip, 1987 citados por Rodrigues, A. & Esteves, M., 1993: 26 à 35).

No que concerne à perspectiva de Mckillip (1987), destacada para melhor explicar os modelos de análise de necessidades, este autor, segundo A. Rodrigues (1993), distingue três modelos com diferentes particularidades: 1) modelo das discrepâncias de Kauffman; 2) modelo de marketing; 3) modelo de tomada de decisão.

O modelo de discrepâncias cujo pioneiro foi Kauffman (1973) é o mais usado na determinação e avaliação de necessidades educativas. Assim, a análise de necessidades é estabelecida em dois momentos e centra-se, essencialmente, no olhar dos especialistas para identificar as dimensões desejadas. Num primeiro momento, esta análise é estabelecida através das discrepâncias existentes entre “o que é e o que deve ser”, e no momento seguinte são estabelecidas e hierarquizadas prioridades em relação a essas discrepâncias. Isto é, primeiro identificam-se as condições existentes ou o estado actual, assim como são definidos objectivos sobre o que deveria ser feito, e de seguida é efectuada a hierarquização das prioridades, que resultam da diferença entre “o que deve ser e o que é”.

De acordo com as suas especificidades este modelo ostenta, a determinação das necessidades que devem obedecer a três orientações centrais: a primeira é a de que os dados devem ser representativos do mundo real tal como ele existe e como poderá vir a existir no futuro, a segunda que nenhuma determinação de necessidades é definitiva e completa, devendo ser sempre vista como mutável e provisória implicando o maior número de intervenientes possível e terceira em que, as distâncias devem ser encaradas como produto (fim) e não como um processo (meio), ou seja, que só tenha em conta os comportamentos efectivos e não os processos.

Este modelo apresenta essencialmente três vantagens, nomeadamente porque tem em conta a “procura” individual, centrando-se no formando, porque prevê a negociação de diferentes pontos de vista, já que é aberto ao contexto e a outros intervenientes do processo, e



também porque permite uma boa integração da informação que engloba o que é e o que dever ser, facilitando desse modo a tomada de decisão.

Contudo, apesar das vantagens anteriormente referidas, várias críticas lhe foram apontadas, das quais se salientam a dificuldade de aplicação em áreas não mensuráveis, a aceitação de padrões e normas sem questionar o valor educativo dos mesmos, o facto de privilegiar os produtos em detrimento dos fins e por fim, o facto de o processo ser encarado como mecanismo de comparação entre percepções ou observações quantificáveis (o que é) e padrões ou critérios (o que deve ser) que nem sempre são o bastante para definir prioridades de formação (Rodrigues, A. & Esteves, M., 1993: 26,27).

No que diz respeito ao segundo modelo, modelo de marketing, a análise de necessidades de formação é vista como um meio de sobrevivência e crescimento da organização, onde a necessidade não é mais do que o cruzamento de desejos da população-alvo com as possibilidades reais de realização destes. Esta análise é vista como um processo de feedback para as organizações conhecerem e adaptarem-se às necessidades dos clientes. Assim sendo, as necessidades surgem a partir das preferências dos clientes, tendo em vista a sua satisfação através do slogan “needs are wants”. Este modelo em contraste com o anterior, privilegia a própria população nas pesquisas assentando no conhecimento da população-alvo (Rodrigues, A. & Esteves, M., 1993: 28).

Quanto ao último modelo apresentado, modelo de tomada de decisão, trata-se de um modelo que visa facilitar a decisão, fornecendo indicações sobre como esta poderá ser tomada. Este acentua a importância dos valores na análise de necessidades de formação prevendo três momentos fundamentais: a modelagem do problema, a quantificação e a síntese. A primeira consiste em conceptualizar o problema segundo duas dimensões, opções e atributos, sendo que as opções é a lista de possíveis soluções, e os atributos as medidas de aspecto do problema ou solução, que o decisor deverá considerar e ponderar. Quanto à quantificação, esta diz respeito à operação de apreciação, por parte do decisor, quanto à utilidade e peso dos atributos. O último momento é a síntese que está relacionada com a ordenação das necessidades de formação de acordo com a sua quantificação, isto é, são estabelecidas prioridades definindo o que é mais importante (Rodrigues, A. & Esteves, M., 1993: 28).

Posto isto, pode-se concluir que cada um dos modelos referidos, pelas suas particularidades, estabelece uma articulação preferencial com diferentes orientações da política da organização face à formação. Assim, quando esta privilegia os interesses da organização

sobre os indivíduos, dá preferência ao modelo das discrepâncias, visto que tem em conta o estado actual, bem como o desejável dando sempre especial atenção às opiniões dos decisores. Se contrariamente, a política formativa se centrar mais nos indivíduos que compõem a organização e a sociedade, dar-se-á preferência às necessidades das pessoas, o que corresponde ao segundo e terceiro modelos (Modelo de Marketing e de Tomada de Decisão).

No que diz respeito à segunda perspectiva acerca da análise de necessidades de formação, D'Hainaut procura encontrar um equilíbrio entre as necessidades das pessoas e do grupo e as exigências do sistema (Rodrigues, A. & Esteves, M., 1993: 30). Para tal, é apresentado um modelo de diagnóstico de necessidades educativas dividido em quatro fases essenciais.

A primeira diz respeito ao diagnóstico das necessidades humanas que se caracteriza pela pesquisa de necessidades já consciencializadas e expressas e também as não expressas, inconscientes e confusas. Ou seja, é a procura e identificação das necessidades convictas e expressas, assim como as que, por vezes, são de difícil expressão e aquelas que ainda não se tem noção da sua existência.

A segunda fase diz respeito ao diagnóstico da “procura” em relação com o sistema. Passa pela decisão de quais os papéis e funções que se devem determinar face aquilo que o próprio sistema demanda para se manter em funcionamento.

A terceira fase designa-se pela tomada de decisão sobre as necessidades e a procura, isto é, define-se pela decisão de prioridade entre as necessidades que deverão ser tidas como as mais importantes a serem satisfeitas. Para tal, é ponderada a opinião dos decisores e negociada uma posição comum.

A quarta fase é a especificação das exigências de formação que procura determinar os saberes, o saber ser e fazer, relativamente aos papéis e funções seleccionados na fase anterior, necessários para o ingresso, o aperfeiçoamento ou a adaptação do papel e função visado. Ou seja, há que perceber que a formação procura delinear os saberes fazer e ser, definidos como necessidades que são fundamentais.

A descrição destes modelos leva a concluir que a análise de necessidades é um processo complexo e que o termo necessidade comporta grande ambiguidade. Deduz-se, por isso, que as necessidades, interiores ou exteriores ao sujeito, e os objectivos que se pretendem alcançar com a formação serão o principal factor de influência na escolha do modelo a utilizar.

Assim, é necessário encarar e entender a análise de necessidades de formação como algo que não se faz no vazio, mas que implica custos dos quais se esperam ganhos, para que com a escolha do modelo adequado e com a formação decorrente desse processo de análise, as organizações progridam e se afirmem no mercado de trabalho. Deste modo, aflora-se dizer que a forma mais adequada de pensar a análise de necessidades de formação é inseri-la no âmbito de uma estratégia de melhoria da qualidade de uma organização ou comunidade, de modo a que não vise apenas detectar problemas pontuais, mas fornecer informações relevantes que permitam agir de uma forma estratégica.

Numa perspectiva de consciencialização face ao supra enunciado é necessário que não se descure o paradigma formativo e subsequentemente a identificação de necessidades pois, segundo Estêvão (2001) a negociação das necessidades de formação poderá ocultar a verdadeira realidade institucional, socioeconómica e política da organização, uma vez que normalmente são os quadros médios e superiores aqueles que mais facilmente conseguem exprimir as suas necessidades de formação, estar em sintonia com os interesses da organização ou com a forma de pensar do formador. Deste modo, a formação poderá desempenhar “um papel de mistificação pedagógica ao nível da própria formação e ao nível sócio-político” (2001:192).

Portanto, o processo de análise de necessidades de formação deve tornar-se abrangente incluindo as vertentes institucional, económica, social e política e, além de uma análise *à priori* deverá efectuar-se uma análise no decorrer da formação visando uma verdadeira adequação aos formandos verificando se é realmente promovido o desenvolvimento pessoal e social pressuposto. Como refere Estêvão (2001)

“a análise de necessidades de formação deve ser objecto de uma análise crítica no decorrer do próprio processo de formação e não reflectir passivamente nem os constrangimentos técnicos do exercício do trabalho, nem os desejos e expectativas dos indivíduos. Ela é um espaço e um tempo de reinterpretação e de produção do sentido social do trabalho, que não é prévio ao desenvolvimento da acção formativa, mas que a atravessa.” (2001:193)

Ou seja, trata-se sobretudo de “um processo de produção de pertinências e de sentidos para a formação que qualquer projecto ou plano de formação de qualidade deve ter em conta” (Estêvão, 2001:193).

Uma outra reflexão suscitada à estagiária no decorrer da prática profissional na assessoria da gestão de formação foi a situação da avaliação da formação. Relativamente à avaliação da formação a estagiária colaborou na análise de questionários de avaliação final que

havam sido respondidos uns pelos formandos e outros pelos formadores. Ou seja, havia dois modelos-tipo de questionário, um destinado ao formador e outro destinado aos formandos solicitando a sua avaliação relativamente a acção de formação a que foram sujeitos.

Nesse exercício de análise aos questionários a estagiária percebeu que se pretendia averiguar quanto aos formandos, a adequação da formação às expectativas que esses detinham no início da acção de formação face aos conteúdos, condições técnicas e pedagógicas, relação interpessoal, acompanhamento dado pela empresa que prestou a formação “Process Advice” e perspectivação sobre a aplicabilidade daquela formação para o desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos. Pretendia-se, quanto ao formador (s) uma apreciação global à organização e gestão da acção da formação, à clareza e concisão dos objectivos definidos às suas expectativas, à aplicabilidade e adequação do conteúdo programático ao público-alvo, à adequação dos exercícios inerentes aos conteúdos programáticos com o perfil dos formandos e finalmente uma auto-avaliação do mesmo.

Este exercício de análise era contemplado pelo designado “Relatório de Avaliação da Formação” respeitante a cada uma das acções de formação realizadas. Esse relatório dividia-se em quatro partes que eram a definição dos objectivos do relatório, metodologias aplicadas, caracterização e especificidades da acção e descrição e análise de resultados. Contudo, a experiência profissional que se desenvolveu em relação à avaliação da formação não deixou a estagiária perceber a existência de outras práticas avaliativas além da avaliação final descrita anteriormente.

Por outro lado a avaliação da formação é teoricamente conceptualizada como “o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objecto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas de responsabilidade e para promover a compreensão dos fenómenos implicados” (Stufflebeam, 1987: 78). Na mesma linha de pensamento Alves (2004) acrescenta que a avaliação assume-se como uma componente de qualquer acção que deseje incidir um olhar crítico sobre aquilo que ela própria produz e, para que ela possa dominar todos os procedimentos que põe em marcha, sendo um tempo de acção (2004:61), de auto-crítica e aprendizagem e não, somente, uma análise final.

A importância de avaliar sob um enfoque formativo assume uma função reguladora tendo como objectivos identificar disfunções e pontos fracos, verificar o alcance dos objectivos e

finalidades da formação e melhorar a sua qualidade, sendo sua função comprovar a adequação dos conteúdos e métodos aos formandos, diagnosticar novas necessidades de aprendizagem, introduzir reajustamentos às lacunas detectadas, fortalecer as motivações dos formandos e redefinir percursos de aprendizagem (Alves, 2004: 61).

Nesse contexto a avaliação deverá assumir um carácter sistemático e, deverá ser considerada fundamentalmente como um processo que inclui etapas diferenciadas: avaliação do contexto/ diagnóstica, avaliação do processo e avaliação do produto/final.

A avaliação do contexto ou diagnóstica consiste na identificação da situação ou objecto pela inventariação das qualidades e defeitos e na verificação de que as metas e prioridades consideradas satisfazem, ou não, as necessidades reais, a fim de repensar a pertinência da introdução de um projecto de mudança. A avaliação do processo implica a obtenção de informação sistemática e contínua sobre o desenvolvimento do plano previamente traçado, a verificação das coordenadas accionadas para a sua realização e a utilização e rentabilização dos recursos (materiais e humanos) disponíveis. Por último deve-se procurar avaliar se o produto final cumpriu, ou não, os objectivos propostos para decidir sobre a sua continuidade, prolongamento ou ampliação (Alves, 2004: 37).

Mediante a mesma autora as avaliações finais deverão, também elas, ser sujeitas a uma avaliação. É a designada *meta-avaliação* que pode abranger a perspectiva formativa, se o seu objectivo for ajudar a planificar ou a realizar uma avaliação, ou uma perspectiva sumativa se o fim for o de ajuizar da qualidade e credibilidade de uma avaliação já realizada (Alves, 2004: 36).

Relembra-se o leitor que, tal como já foi mencionado, a entidade acolhedora do estágio do qual se lavra o presente relatório já organiza métodos para efectuar a avaliação final, entretanto pretendeu-se, ao recorrer aos supra mencionados autores, dinamizar e desenvolver a aceção e importância da avaliação enquanto processo estratégico e formativo, uma vez que Estêvão (2001) ressalta que a grande preocupação [das actuais] políticas formativas e avaliativas parece decorrer fundamentalmente do “economicismo avaliativo” e da urgência do pragmatismo, instituindo-se a formação como um instrumento indispensável para ajustar as pessoas à sociedade empresarial e às tecnologias” (Estêvão, 2001: 194).

Em suma pode-se dizer que as constatações efectuadas ao longo deste primeiro tópico de reflexão suscitaram e consubstanciaram-se com os aspectos demarcados pela literatura, o que potenciou o contra-ponto contínuo entre teoria e a experiência/prática profissional.

## **2. Qualidade: Conceptualização e Implementação pelas Entidades de Ensino Superior**

Mediante a literatura evidenciada no enquadramento teórico do presente relatório toma-se consciência de que a educação é um direito que se espera não se perder à mercê de discursos sobre a "qualidade" no ensino cujos tendem a privatizar e conceptualizar a Educação como um bem visto sob uma lógica de mercado. Perante esse raciocínio importa compreender, ao nível do ensino superior como tem sido interpretada a noção de qualidade, uma vez que a mesma é encarada pela União Europeia como um marco. As directrizes europeias reclamam uma maior autonomização da gestão educativa, nomeadamente, universitária e, portanto, a gestão da qualidade tem culminado numa discussão onde vigoram diferentes abordagens teóricas do conceito da qualidade e da forma como este é interpretado, especialmente, quando aplicado à educação.

Diante do contexto de globalização, a pretensão de se constituir um espaço europeu de ensino superior e a perspectiva de tornar a Europa na economia baseada no conhecimento mais dinâmica do mundo tem levado diversos autores a discutir a aplicabilidade dos conceitos de qualidade e, subsequentemente de eficiência e eficácia emergentes no mundo empresarial à educação, especificamente, ao modo de gestão académica receando a negligência dos aspectos culturais e sociais considerados essenciais no papel que a escola/universidade deverá empreender, assim como, o caminho a advir face à educação enquanto direito cívico.

Assim sendo, nas linhas que se seguem procurar-se-á retratar o modo como é perspectivada a qualidade enquanto ideal educativo através dos resultados decorrentes da aplicação de um inquérito por questionário a diferentes entidades do ensino superior portuguesas. Esse inquérito foi aplicado, tal como é explicitado no terceiro ponto do primeiro capítulo deste relatório, à pessoa ou órgão responsável pelas questões da qualidade em cada uma das mencionadas entidades e reporta-se por um lado, à tentativa de perceber o conceito de qualidade à escala do ensino universitário nacional e, por outro, compreender a sua interpretação à luz dos critérios e directrizes europeias para a implementação de sistemas de gestão da qualidade no ensino superior pois, como é perceptível na análise do estudo que Snyder (2007) realizou, a preocupação fulcral não reside, propriamente, em definir o conceito de qualidade mas, antes, tentar compreender a forma como este é interpretado e implementado (Snyder, 2007: 425 à 433) no campo educativo, com aspectos e princípios, comumente, tão adversos aos do mundo empresarial.

### 2.1 Conceptualização da Qualidade à Luz das Entidades do Ensino Superior

Mediante a literatura referida no enquadramento teórico deste relatório de estágio a qualidade, quando aplicada à educação e, designadamente ao ensino superior assume uma inexorável subjectividade conceptual. É portanto, a partir da reflexão de Bertolin (2009) que se conhece a taxonomização existente face ao conceito de qualidade resultando num quadro das principais tendências de interpretação dessa noção. De acordo com essas tendências elaboraram-se algumas premissas que constituíram o primeiro grupo de questões do inquérito por questionário aplicado às entidades do ensino superior.

Contudo, antes de se partir para a apresentação dessas premissas e da análise dos resultados importa, ainda referir que, tal como sugere Bertolin (2009), antes de se definir a noção de qualidade existe a necessidade de se ter uma razoável concepção da própria educação superior (2009: 2). Assim, apoiando-se em Barnett (1992), o mencionado autor identifica quatro entendimentos dominantes que podem sustentar abordagens contemporâneas de educação superior, tais como, a educação superior enquanto produção de recursos humanos; formação para a carreira de pesquisador/investigador; gestão eficiente da oferta de ensino; meio para ampliar as oportunidades de vida (Barnett, 1992 citado por Bertolin, 2009: 3). Com base nessas aceções, Barnett (1992) propôs as concepções/paradigmas objectivista/relativista e desenvolvimentista.

A primeira visão enfatiza a possibilidade de se identificar e quantificar certos aspectos da educação superior que podem ser aplicados de forma universal a todas as instituições, enquanto a abordagem relativista dá ênfase à política pública e à fundamentação teórica. Barnett (1992) expõe as limitações dessas abordagens afirmando que a primeira é altamente insensível às diferenças entre as instituições de ensinos superior e que a segunda carece de uma clara definição a respeito da concepção actual de “educação superior”. Em detrimento dessas limitações o autor perspectiva a abordagem desenvolvimentista da qualidade que incide sobre a realização de uma auto-avaliação por parte dos membros da organização visando a melhoria da qualidade na instituição (Barnett, 1992 citado por Bertolin, 2009: 3).

Com efeito, serão seguidamente apresentados os resultados respeitantes ao primeiro grupo de questões do inquérito por questionário. Tentar-se-á, a partir desse primeiro grupo perceber quais os critérios levados em maior consideração pelas entidades de ensino

## CAPITULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO/INVESTIGAÇÃO

superior ao definirem a noção de qualidade e as suas implicações. Este primeiro grupo incluiu 3 conjuntos de 5 alíneas (premissas criadas a partir da taxonomização feita na literatura relativamente à interpretação da Gestão da Qualidade no Ensino Superior) que se referiam a conceitos-chave relacionados com a problemática da qualidade que eram, respectivamente “Qualidade”; “Formação de qualidade” e “avaliação da formação”. Os inquiridos classificaram essas alíneas de 1 a 5, de acordo com o grau de importância (1- nada importante, 2- pouco importante, 3- relativamente importante, 4- importante, 5- muito importante), com que estas se coadunavam com a sua visão a respeito do conceito apresentado.

Assim relativamente ao primeiro dos três conjuntos de alíneas obtivemos o seguinte resultado:

**No que respeita à Qualidade...**

		Classifique de acordo com a sua visão -...é o produto de um sistema de gestão atento à efectivação dos objectivos e metas institucionais que contribuí para o desenvolvimento e melhoria da organização	Classifique de acordo com a sua visão -...é uma solução para os problemas sociais constituindo, portanto, uma componente indispensável para uma educação de qualidade	Classifique de acordo com a sua visão -... é um fenómeno para a excelência, atribuição de status aos usuários e distinção	
N	Valid	8	8	7	8
	Missing	0	0	1	0

Quadro 5

O quadro precedente mostra as cinco premissas consideradas quanto ao conceito de qualidade e o respectivo número de respostas dadas. Portanto, dos oitos inquéritos respondidos todas as premissas foram consideradas pelos inquiridos à excepção da quarta premissa que faltou uma resposta.

De seguida ir-se-á verificar qual o grau de importância atribuída pelos inquiridos a cada uma das premissas face à noção de qualidade:



**Classifique de acordo com a sua visão ...o cliente é rei**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nada importante	1	12,5	12,5	12,5
pouco importante	1	12,5	12,5	25,0
importante	4	50,0	50,0	75,0
muito importante	2	25,0	25,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Quadro 6

A premissa “o cliente é rei” tem por base o modelo de gestão da qualidade de Crosby que enfatiza uma lógica “zero erros” onde a qualidade do ensino, se baseia na correcção do que falhou nos exames escolares e, mediante a qual os professores são responsabilizados por garantir o sucesso dos alunos, isto é, a melhoria do sistema de qualidade depende da capacidade dos professores em fazer com que os alunos ajustem as suas aprendizagens aos resultados esperados (Lachlan, E.D., Crawford, Shutler, P., 1999: 67 à 72). De acordo com esses pressupostos pode-se associar essa lógica à acepção da noção de qualidade no ensino superior como “conceito tradicional enquanto fenómeno excepcional” que visa a superação de standards, os componentes de excelência identificam-se com a eliminação de insucessos, no processo e nos resultados e procura agregar os melhores recursos físicos e humanos como meio de demonstrar a sua espectacularidade, ou seja, a qualidade é o resultado daquilo que os autores designam como “controlo científico da qualidade” pela conformidade com standards. Neste caso, o nível de qualidade é variável consoante os standards.

No quadro apresentado verifica-se que a noção de qualidade adjacente é, essencialmente considerada pelos principais órgãos de gestão das entidades do ensino superior como importante. Ainda que não se pretenda, desde já gerar uma crítica a este primeiro resultado importa considerar a opinião dos autores que denotam algumas das desvantagens de se interpretar a qualidade segundo este paradigma. Assim, Lachlan & Crawford (1999) referem que o modelo de Crosby pode conduzir a uma situação na qual os estudantes passam nos exames à primeira mas esses podem tornar-se passivos, inflexíveis, com falta de criatividade e imaginação, alienados das subjectividades pela forte ênfase nas técnicas de exame e complacência (Lachlan, E.D., Crawford, Shutler, P., 1999: 67 à 72). Por outro lado a noção tradicional de qualidade, está relacionada com o elitismo, isto é, “um produto ou serviço que é a distinto de tal forma a conferir status aos seus usuários. Noções de exclusividade de altos

padrões de produção estão relacionadas a este conceito e, conseqüentemente, tais produtos e ou serviços não se encontram ao alcance da maioria da população” (Green, 1994 citada por Bertolin, 2009: 4).

**Classifique de acordo com a sua visão ...é como um sistema totalizante – zero defeitos, controlo e auto – controlo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nada importante	1	12,5	12,5	12,5
pouco importante	1	12,5	12,5	25,0
relativamente importante	1	12,5	12,5	37,5
importante	5	62,5	62,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Quadro 7

A premissa em análise, no quadro adjacente vem suportar a reflexão adjacente verificando-se que, de facto os órgãos de gestão das entidades de ensino superior consideram importante a procura por um sistema que prime pela máxima “zero defeitos/erros” na persecução do ideal de qualidade.

**Classifique de acordo com a sua visão ...é o produto de um sistema de gestão atento à efectivação dos objectivos e metas institucionais que contribuí para o desenvolvimento e melhoria da organização**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nada importante	1	12,5	12,5	12,5
importante	2	25,0	25,0	37,5
muito importante	5	62,5	62,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Quadro 8

Contudo, os responsáveis pela gestão das entidades de ensino superior revelam ser muito importante que a qualidade enquanto produto do sistema de gestão se fundamente na efectivação dos objectivos e metas institucionais contribuindo, assim para o desenvolvimento e melhoria do mesmo. Deste modo, a qualidade prende-se à efectivação do êxito das metas institucionais que enfatiza a avaliação da qualidade ao nível da instituição, “a alta qualidade institucional está na explícita exposição da sua missão, objectivos e na eficiência e efectividade no cumprimento das metas auto determinadas” (Bertolin, 2009:5).

**Classifique de acordo com a sua visão ...é uma solução para os problemas sociais constituindo,  
portanto, uma componente indispensável para uma educação de qualidade**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid pouco importante	3	37,5	42,9	42,9
relativamente importante	4	50,0	57,1	100,0
Total	7	87,5	100,0	
Missing System	1	12,5		
Total	8	100,0		

Quadro 9

No entanto, face à premissa adjacente que procura perceber a relação, isto é, a implicação da noção de qualidade enquanto princípio educativo que permita a percepção de subjectividades no seio académico e a integração no meio circundante, tendo havido uma não resposta, na mencionada escala de 1 a 5 (1- nada importante, 2- pouco importante, 3- relativamente importante, 4- importante, 5- muito importante), as restantes opiniões dividem-se entre 42,9 % atribuindo pouca importância à questão enunciada e, somente, 57% lhe atribuem relativa importância.

**Classifique de acordo com a sua visão ... é um fenómeno para a excelência, atribuição de status aos  
usuários e distinção**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nada importante	1	12,5	12,5	12,5
pouco importante	2	25,0	25,0	37,5
relativamente importante	2	25,0	25,0	62,5
Importante	2	25,0	25,0	87,5
muito importante	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Quadro 10

Relativamente à percepção da qualidade enquanto fenómeno para a excelência, atribuição de status aos usuários e distinção, o autor Bertolin (2009) apoiando-se na taxonomia realizada por Harvey & Green (1993) refere que os componentes de excelência identificam-se com a eliminação de insucessos, no processo e nos resultados procurando agregar os melhores recursos físicos e humanos como meio de demonstrar a sua espectacularidade (Bertolin, 2009:3). Assim, quanto à ponderação feita pelos inquiridos a este aspecto as opiniões variam, maioritariamente, entre o pouco importante, o relativamente importante e o importante

denotando-se que, ainda que uns mais do que outros, todos os respondentes a consideram relevante.

Numa súmula deste primeiro conjunto de alíneas, tendo em conta a adopção preferencial de pressupostos em relação à noção de qualidade, tais como os de sistema totalizante – zero defeitos, controlo e auto – controlo (Importante-62,5%); produto de um sistema de gestão atento à efectivação dos objectivos e metas institucionais que contribui para o desenvolvimento e melhoria da organização (Importante-62,5) e o cliente é rei (Importante-50%), na classificação efectuada pela principal pessoa ou órgão responsável pela gestão da qualidade nas entidades de ensino superior, transparece um privilegiar dos termos e acepções originados na indústria e no sector privado para designar as características e propriedades da qualidade para a educação superior. O precedente pode significar uma aproximação desse entendimento de qualidade no ensino superior, a uma visão/perspectiva economicista, tal como identifica Bertolin (2009: 10).

Esta perspectiva economicista face à forma de interpretar o conceito de qualidade no ensino superior é, juntamente com a visão pluralista e de equidade, destacada por Bertolin (2009: 6).

Segundo o mesmo autor o conceito de qualidade em educação, sob a perspectiva economicista, fundamenta-se numa lógica de concorrência em que “quantos mais termos ‘produtivos’ se aplicam à educação, mais ‘produtivo’ se torna o sistema educacional, ou seja, é o conceito da qualidade oriundo da lógica da ‘qualidade total’ do mundo empresarial” (Bertolin, 2009: 10). O autor refere que esta tendência se evidencia nos propósitos presentes no documento *Quality and Internalisation in Higher Education* da OCDE e que demonstram claramente a ligação entre essa concepção de educação superior com a questão da qualidade

“com o incremento dos recursos [públicos para a educação superior] vem um incremento relativo ao papel do governo em garantir três enquadramentos. Em primeiro lugar, estão as instituições de ensino superior claramente planeadas e organizadas para produzir os graduados requeridos pela sociedade, isto é, são os objectivos apropriados? Em segundo lugar, o dinheiro está a ser bem gasto, isto é, estão as instituições do ensino superior a produzir os ingressos desejados, isto é, estão a operar-se eficientemente?” (Bertolin, 2009: 7,8).

Neste contexto, o TQM (Total Quality Management) tem sido visto “como um processo focado no cliente, que busca por meio das percepções dos clientes a contínua melhoria da qualidade e que, por isso mesmo, possui como tema mais complexo a questão de como proporcionar a máxima satisfação dos clientes num contexto de diversificação de perfis, onde se encontram pessoas de diferentes níveis e posições”, assim, continua o autor “nos últimos anos

surgiram diversos trabalhos científicos críticos à aplicação do TQM na educação superior, os quais argumentam que os modelos de qualidade da indústria não são aplicáveis ao ensino superior e, que se deve considerar a possibilidade deste movimento poder vir a insurgir-se contra a identidade organizacional das universidades e a gerar tensões entre a inflexão da gestão da educação superior e as mudanças que se podem produzir pela descaracterização da identidade das instituições”(Bertolin, 2009: 10), isto é, os autores advertem que visões produtivistas e a avaliação da educação superior desenvolvida mediante uma visão economicista podem transladar acriticamente procedimentos próprios do controle económico para os processos educativos e da produção científica, com consequências negativas.

No entanto, face a esta tendência tem emergido ao nível das organizações europeias uma visão mais “pluralista” que defende que “além da questão económica, outros aspectos, como desenvolvimento cultural, social e democrático de forma sustentável e equilibrada dos países e sociedades, também são considerados importantes para os propósitos da educação” (Bertolin, 2009: 11), assim não se dá prioridade a uma única missão para a educação superior mas suscita-se a atenção sobre as especificidades de cada contexto e dos sistemas de educação, bem como o respeito pelas diferenças locais, institucionais e regionais. Entre os defensores do precedente encontra-se a Unesco e a União Europeia que lançou projectos-piloto, de recomendações sobre a qualidade no ensino superior e acerca do estabelecimento da *European Network for Quality Assurance in Higher Education*<sup>11</sup>.

Ainda mais longe se pretende ir com a visão de equidade mediante a qual “qualidade e equidade são conceitos inseparáveis e a comunidade educativa é responsável pela aplicabilidade e o êxito ou fracasso de políticas educativas de qualidade com equidade. São citados nove factores chave: extensão da educação, tratamento da diversidade, autonomia escolar, currículo/autonomia curricular, participação da comunidade educativa e gestão dos centros, direcção escolar, docência, avaliação e inovação e investigações educativas”, dessa forma procura-se combater as iniquidades educacionais e, por conseguinte, a coesão social, o desenvolvimento da democracia e da cidadania como prioridades nos propósitos da educação superior (Bertolin, 2009: 13).

Com efeito, e tal como se perspectiva no enquadramento teórico deste trabalho, posicionando-me face às tendências supra enunciadas, Bertolin (2009) remete para o

---

<sup>11</sup> Consultar apêndice 1 – Apresentação dos documentos ligados às directrizes e critérios europeus para a implementação de sistemas de gestão e garantia da qualidade no ensino superior e a um programa modelo para essa implementação “Programa Audit”, respectivamente.

## CAPITULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO/INVESTIGAÇÃO

documento “os quatro pilares da educação” da Unesco, elaborado por Jacques Delors (1999) que ao rejeitar uma visão meramente instrumental e produtivista para a educação, afirma que a educação do homem deverá ser organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver juntos e aprender a ser, “esses quatro pilares devem estar presentes na política de melhoria da qualidade de educação, pois eles abrangem o ser em sua totalidade, do cognitivo ao ético, do estético ao técnico, do imediato ao transcendente” (Bertolin, 2009 citando Werthein, 2005:15).

Quanto ao segundo conjunto de alíneas respeitantes ao que se privilegia numa formação dita de qualidade obtiveram-se os seguintes resultados:

### Formação de qualidade deve...

		Classifique de acordo com a sua visão - contribuir para evitar perdas de tempo no local de trabalho	Classifique de acordo com a sua visão - contribuir para melhorar a adaptação, dos colaboradores da organização e do estudante como futuro trabalhador, a práticas padronizadas	Classifique de acordo com a sua visão - proporcionar desenvolvimento pessoal, cultural e ajudar o colaborador da organização ou o estudante como futuro trabalhador a reflectir e agir sobre o seu trabalho, potenciando-o	Classifique de acordo com a sua visão - possuir metodologia específica para identificar necessidades implícitas e explícitas dos colaboradores e dos estudantes	Classifique de acordo com a sua visão - possuir metodologia específica para identificar necessidades implícitas e explícitas dos grupos de interesse (sociedade, empregadores) face à organização
N	Valid	7	7	8	8	8
	Missing	1	1	0	0	0

Quadro 11

Perante o quadro apresentado o leitor poderá verificar o número de respostas dadas às cinco premissas consideradas pelos inquiridos. Assim, percebe-se que de um modo geral maioria dos inquiridos considerou todas as premissas com a excepção, tal como é observável da primeira e segunda alínea às quais falta uma resposta, respectivamente.

De seguida ir-se-á verificar qual o grau de importância atribuída pelos inquiridos a cada uma das premissas:

**Classifique de acordo com a sua visão - contribuir para evitar perdas de tempo no local de trabalho**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nada importante	1	12,5	14,3	14,3
	Importante	3	37,5	42,9	57,1
	muito importante	3	37,5	42,9	100,0
	Total	7	87,5	100,0	
Missing	System	1	12,5		
Total		8	100,0		

Quadro 12

Tal como refere Estêvão (2001) “a qualidade aplicada à formação embora possa não inventar nada, ela pode mudar tudo” (Estêvão, 2001: 191), ou seja, numa organização este conceito mudará o lugar da formação no seio dessa entidade, a autonomia e a segurança tanto do formador como dos formandos e, por fim, o sentido da própria palavra qualidade. Assim e, até porque estamos a falar de instituições educativas do ensino superior, importa reflectir sobre os fins que possam estar inerentes à política da qualidade e, subjacentemente, à política da formação quer ao nível do pessoal docente e não docente das universidades como ao nível da formação dos estudantes enquanto futuros profissionais e cidadãos.

Deste modo, a premissa acima enunciada reflecte, por parte dos inquiridos a opinião de que é importante uma formação que contribua para evitar gastos desnecessários. Entretanto e face a uma sociedade hodierna em permanente transformação, perante um mercado de trabalho emerso numa economia liberalizada, desregulamentada e privatizada, em vias de mundialização, na qual qualquer organização é obrigada a prosseguir não só com uma estratégia de redução de custos de produção mas em que os recursos humanos deverão, igualmente ser capazes de desempenhar um papel valioso, urge a necessidade de nas universidades se considerarem os educadores e os educandos de forma a estes assumirem postura pró-activa. Foi, neste sentido que se colocaram as premissas seguintes:

**Classifique de acordo com a sua visão - contribuir para melhorar a adaptação, dos colaboradores da organização e do estudante como futuro trabalhador, a práticas padronizadas**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid relativamente importante	2	25,0	28,6	28,6
Importante	3	37,5	42,9	71,4
muito importante	2	25,0	28,6	100,0
Total	7	87,5	100,0	
Missing System	1	12,5		
Total	8	100,0		

Quadro 13

Assim, no quadro precedente verifica-se que os inquiridos interpretam a premissa apresentada como importante.

**Classifique de acordo com a sua visão - proporcionar desenvolvimento pessoal, cultural e ajudar o colaborador da organização ou o estudante como futuro trabalhador a reflectir e agir sobre o seu trabalho, potenciando-o**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid importante	1	12,5	12,5	12,5
muito importante	7	87,5	87,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Quadro 14

Contudo, ao comparar as respostas dos inquiridos nos dois últimos quadros apresentados percebe-se, claramente, que a premissa proposta no último é tida como muito importante face ao analisado na premissa anterior. Na análise feita à situação descrita parece indicar que apesar de o ser humano ter de se adaptar ao mundo que o rodeia, hodiernamente, essa adaptação urge pela capacidade e criatividade do mesmo. Tal como refere Freire (2003) “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2003: 68), assim tanto ao educador como ao educando cabe a função de se consciencializar e conduzir uma aprendizagem significativa não baseada num conhecimento acumulativo provisor de práticas padronizadas, mas sim num conhecimento capaz de se traduzir em práticas e atitudes pró-activas e conscientes.

A qualidade da formação residirá, portanto, na compreensão das necessidades implícitas e explícitas dos actores mencionados, assim como, dos actores do meio que estão implicados no processo educativo rumo a uma *educação problematizadora* (Freire, 2003: 67).



**Classifique de acordo com a sua visão - possuir metodologia específica para identificar necessidades implícitas e explícitas dos colaboradores e dos estudantes**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid importante	4	50,0	50,0	50,0
muito importante	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Quadro 15

**Classifique de acordo com a sua visão - possuir metodologia específica para identificar necessidades implícitas e explícitas dos grupos de interesse (sociedade, empregadores) face à organização**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid pouco importante	1	12,5	12,5	12,5
importante	3	37,5	37,5	50,0
muito importante	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Quadro 16

Nos quadros acima apresentados verifica-se que quanto à percepção das necessidades do pessoal docente, não docente e dos estudantes uma unânime classificação em como a premissa é importante. Já em relação às necessidades dos grupos de interesse do meio que rodeia a universidade nota-se que 50% dos inquiridos reconhecem já a sua preponderância, no entanto, os outros 50%, embora mais divididos 37% denotam, também, a sua importância.

Neste sentido, verifica-se a necessidade de que a universidade assuma uma postura reflexiva e auto-crítica.

Por último apresentar-se-á, seguidamente, o conjunto de premissas respeitantes à avaliação. No enquadramento teórico do presente relatório, os autores aí destacados denotam que avaliação, no âmbito da instituição pode ser encarada como uma forma de controlo e legitimação e/ou tão, somente, como um meio para a obtenção de uma certificação na qualidade. Contudo, os mesmos autores reconhecem na avaliação integrada num sistema de garantia de qualidade, a potencialidade de esta ser encarada como um processo sistemático, participativo, democrático e principalmente construtivo, na medida em que possibilite a identificação de aspectos positivos mas também de aspectos e situações problemáticas na universidade, atendendo aos interesses das partes interessadas (alunos, pessoal docente e não docente, gestão de topo e entidades do meio social circundante) e procurando, assim, a melhoria da qualidade institucional (Zainko, 2008: 16).

## CAPITULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO/INVESTIGAÇÃO

De acordo com as perspetivações anteriores foi criado o seguinte conjunto de premissas, a partir do qual se procurou perceber o papel atribuído à avaliação pela pessoa ou órgão responsável pela gestão da qualidade nas entidades educativas do ensino superior.

### Classifique de acordo com a sua visão - garantia para a certificação na qualidade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid relativamente importante	2	25,0	25,0	25,0
Importante	3	37,5	37,5	62,5
muito importante	3	37,5	37,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Quadro 17

De acordo com os resultados, a avaliação como meio para se obter o certificado na qualidade é tido como importante, o que parece evidente face às directrizes vindas da União Europeia e à, subsequente pretensão de que a nível nacional se crie um sistema de avaliação para a garantia da qualidade no ensino superior, tal como o leitor poderá verificar no último tópico do enquadramento teórico deste relatório.

### Classifique de acordo com a sua visão - reforço para a autonomia institucional

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid relativamente importante	2	25,0	28,6	28,6
Importante	4	50,0	57,1	85,7
muito importante	1	12,5	14,3	100,0
Total	7	87,5	100,0	
Missing System	1	12,5		
Total	8	100,0		

Quadro 18

Porém os resultados revelam que a avaliação como reforço para autonomia institucional é, também importante.

### Classifique de acordo com a sua visão - definição de uma especificidade organizacional com base na reflexividade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid relativamente importante	3	37,5	37,5	37,5
Importante	4	50,0	50,0	87,5
muito importante	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Quadro 19

## CAPITULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO/INVESTIGAÇÃO

De forma similar se verifica o grau de importância atribuído à avaliação como meio para a definição de uma especificidade organizacional com base na reflexividade.

### Classifique de acordo com a sua visão – controlo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nada importante	1	12,5	12,5	12,5
pouco importante	2	25,0	25,0	37,5
relativamente importante	1	12,5	12,5	50,0
Importante	3	37,5	37,5	87,5
muito importante	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Quadro 20

### Classifique de acordo com a sua visão – legitimação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nada importante	1	12,5	12,5	12,5
pouco importante	1	12,5	12,5	25,0
relativamente importante	2	25,0	25,0	50,0
Importante	3	37,5	37,5	87,5
muito importante	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Quadro 21

Quanto à avaliação como forma de controlo e legitimação estas premissas apresentam uma classificação mais dispersa, assumindo, contudo, menos relevância que as anteriores.

Este posicionamento identifica-se com o dos autores destacados no enquadramento teórico do presente relatório, tais como Zainko (2008) segundo a qual

“a avaliação institucional é [ou deverá ser vista como] um empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição. Seu objectivo é melhorar a universidade. A auto-consciência institucional constitui um importante subsídio para o processo da tomada de decisão, tanto ao nível individual quanto ao nível colectivo, da instituição como um todo, com vista ao seu aperfeiçoamento e tem como ponto fundamental a importância da intensa participação dos seus membros tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização de resultados” (Zainko, 2008: 19).

Por conseguinte, a avaliação deve estar presente nas universidades como um princípio educativo que se consubstancie na avaliação dos cursos, dos alunos, dos professores, da avaliação didáctico-pedagógica do ensino, dos serviços técnicos e administrativos e avaliação de carreiras, por meio de três processos sequenciais e complementares: auto-avaliação, avaliação interna e avaliação externa.

A auto-avaliação como autoconhecimento, pressupõe uma análise interna e a avaliação externa por parte de um grupo de especialistas que a partir do conhecimento dos resultados do processo interno e dos documentos produzidos pela auto-avaliação aprofundam as análises ressaltando os pontos fortes e ajudam a comunidade académica a melhorar, compreender e buscar uma reavaliação do seu projecto de desenvolvimento institucional. A avaliação é assim proposta como um princípio educativo, uma vez que compreende um conjunto articulado de estudos, reflexões e juízos de valor que resultem em transformação qualitativa (Zainko, 2008: 17).

Subjacentemente ao descrito está, portanto, uma concepção de avaliação compreendida como um processo de acompanhamento metódico das acções a realizar pelas instituições de educação superior que visa averiguar em que medida são cumpridas e atendidas as funções e prioridades delimitadas colectivamente (Zainko, 2008: 19). Assim, a busca por uma “nova” universidade que possa superar a globalização técnico-económica liderando as reformas educativas visando uma outra globalização que não pretenda ver o mundo como uma mercadoria deveria assentar numa maior preocupação da universidade em ressaltar a sua função formativa, sendo que na formação de nível superior deve ser considerada a significação social dos conhecimentos e habilidades como um dos critérios prioritários da qualidade académica (Zainko, 2008: 16).

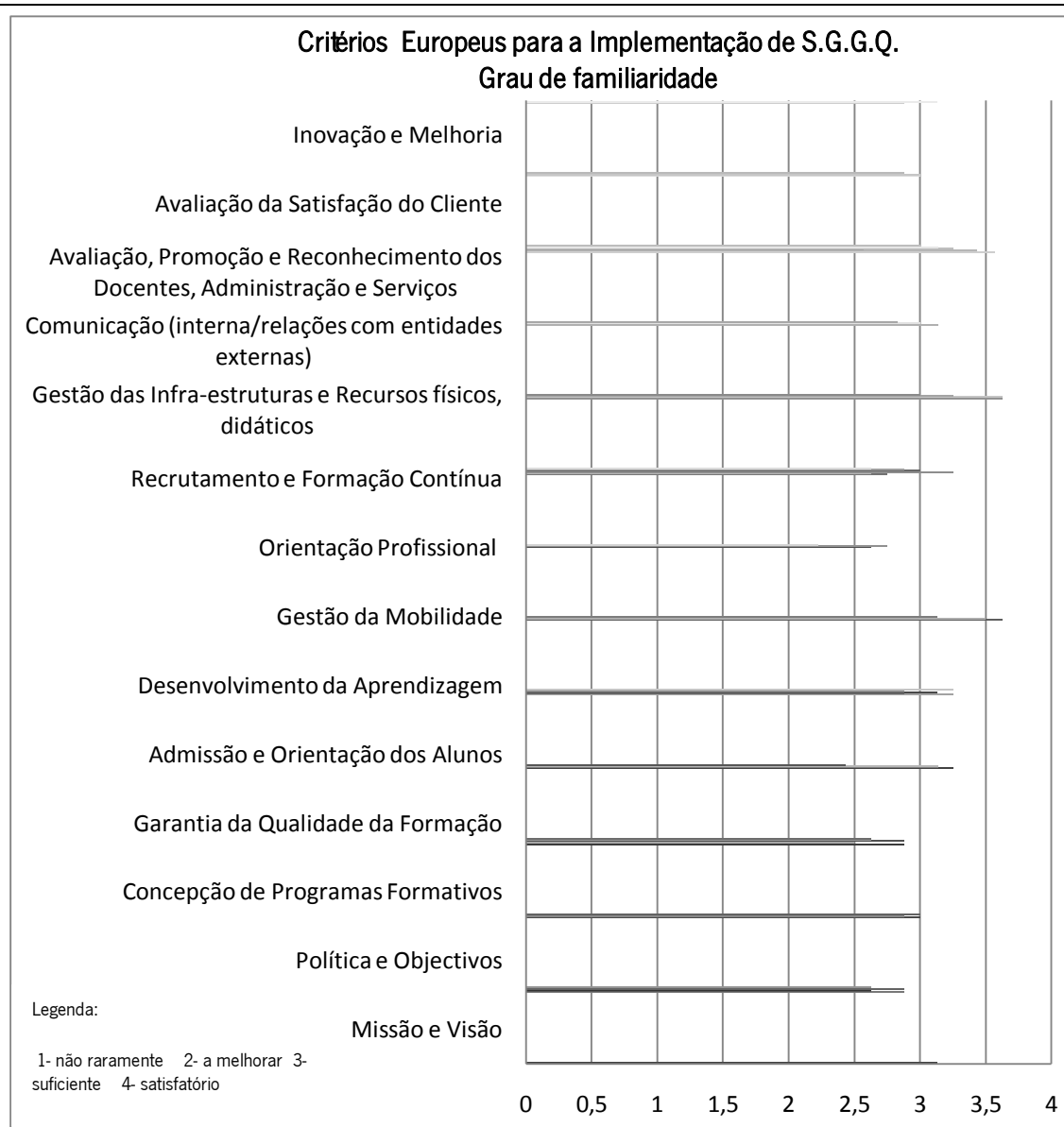
## **2.2 Implementação de Sistemas de Gestão e Garantia da Qualidade no Ensino Superior: realidade ou utopia?**

O presente tópico alude à análise feita ao segundo grupo do inquérito por questionário aplicado às entidades do ensino superior e, tem como objectivo perceber até que ponto essas entidades se encontram familiarizadas com os critérios e directrizes enfatizados pela União Europeia quanto à implementação de sistemas de gestão e garantia da qualidade no ensino superior.

No sentido de se averiguarem quais as ênfases propostas para essa implementação foram estudados o documento “ENQA-Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior”, ligado às directrizes e critérios europeus para a implementação de sistemas de gestão e garantia da qualidade no ensino superior e o documento “Programa Audit” que consistia num programa modelo para essa implementação.

A partir da análise desses documentos foram feitas duas apresentações na empresa de estágio e criou-se um referencial/quadro do qual constam os parâmetros indicados no gráfico seguinte, analisados de acordo com o grau de satisfação quanto à familiaridade e concretização que os inquiridos revelaram ter, nas suas respostas, com os aspectos considerados em relação a cada um desses parâmetros. Ou seja, tal como o leitor poderá verificar ao ver o inquérito por questionário realizado, para cada um dos parâmetros que aparecem aqui indicados no gráfico seguinte (por exemplo Missão e Visão, Política e objectivos etc.) foram apresentadas no questionário entre uma a cinco questões que realçavam os aspectos que a nível europeu se prevêem considerados face a cada um desses parâmetros.

Os inquiridos respondiam de um a quatro, de acordo com a seguinte descrição: 1. Não – raramente (Não há evidência sobre a aplicação de medidas relacionadas à questão colocada na pergunta), 2. A Melhorar (Existem acções no sentido da pergunta, mas não são padronizadas, nem sistematicamente praticadas) 3. Suficiente (Há evidência de actividades relacionadas com o sentido da pergunta, e elas são desenvolvidas em uma base regular e ordenada, mas não é necessariamente documentado o modo de realizá-lo) e 4. Satisfatório (Existem evidências e testemunhos que garantem, sem deixar dúvidas, a realização sistemática de acções ligadas ao sentido das perguntas, e aliás correspondem a uma norma ou estandardização reconhecida pelos usuários e disponível por escrito).



Gráfico 1

Assim, no gráfico apresentado   possível perceber o grau de familiaridade e adequação das entidades de ensino superior mediante as respostas dadas. A partir dessa análise   possível verificar a proximidade das respostas dadas em cada parâmetro enunciado, ao patamar número quatro que correspondia, tal como já foi mencionado, a uma fase de evolução na qual existem já evidências e testemunhos que garantem, sem deixar d vidas, a realização sistemática de acções ligadas ao sentido das perguntas, e aliás correspondem a uma norma ou standardização reconhecida pelos usuários e disponível por escrito.

Desta forma e, conscientes de que as entidades do ensino superior já foram alvo de processos de avaliação institucional, tal como é explicitado no enquadramento teórico do presente relatório, percebe-se que embora as entidades, pelo menos as que responderam,

reconheçam os parâmetros expostos, ainda existe muito a desenvolver para que continuamente se incremente um trabalho reflectido face à melhoria do sistema de qualidade no seio das entidades do ensino superior.

### **3. Qualidade no Ensino Superior: a Perspectiva do Gabinete de Formação e Qualidade da Associação Académica da Universidade do Minho**

Como já tive a oportunidade de referir em momentos anteriores, nomeadamente na descrição das actividades de estágio, por uma questão de plausibilidade temporal e, também porque não se pretendiam generalizações face à temática abordada, não se procurou um levantamento exaustivo da opinião dos vários estudantes mas, antes, acreditou-se ser de mais-valia entrevistar a pessoa inerente ao órgão que se considerou como de maior responsabilidade e adequação às questões da qualidade e da formação, entre a comunidade dos alunos da Universidade do Minho.

Neste sentido, procedeu-se a uma entrevista, de carácter não directivo, a José Avelino Gomes responsável pelo GFQ (Gabinete de Formação e Qualidade) da Associação Académica da Universidade do Minho. Nas linhas seguintes e ao longo dos subtítulos enunciados, o leitor poderá, facilmente, identificar uma ponte entre esses subtítulos e os motes do enquadramento teórico do presente relatório denotando-se a opinião do entrevistado face aos mesmos.

#### **3.1 GFQ (Gabinete de Formação e Qualidade) da AAUM (Associação Académica da Universidade do Minho): Relevância para a Qualidade**

Tentando perceber a relevância do supra mencionado gabinete e se, o mesmo, estaria coadunado com os objectivos da investigação que se pretendiam alcançar através desta entrevista, a estagiária dirigiu um grupo de questões que incidiram sobre o contexto de criação do gabinete, as responsabilidades e principais funções de alguém que exerce a função assumida pelo entrevistado, assim como sobre a frequência com que este é solicitado com questões e apresentação de problemas, reclamações e ou carências que tenham a ver com a qualidade.

Numa súmula das respostas dadas às questões enunciadas<sup>12</sup>, o entrevistado revela que o gabinete de formação e qualidade surgiu como uma forma para garantir a qualidade das actividades empreendidas pela AAUM, no entanto, nos últimos anos o gabinete percebe a

---

<sup>12</sup> Consultar apêndice 4– Transcrição Integral da entrevista

necessidade hodierna de se potenciar a formação dos alunos com acções de âmbito não formal e complementar.

“... [o Gabinete de Formação e Qualidade] terá sido criado no ano de 2005/06 com o intuito de oferecer-se formação complementar à formação de base dos estudantes e, ao mesmo tempo que servisse para avaliar a qualidade dos restantes departamentos (desportivo, recreativo), isto é, no fundo um gabinete que desse um feedback da visão dos estudantes relativa à actividade da AAUM. [quanto ao contexto da criação do gabinete] também contribuiu para isso uma aposta muito forte na formação de cariz não formal.”

Iniciando a sua actividade, neste campo, com a aplicação de metodologias de cariz não formal em algumas das actividades clássicas da AAUM, designadamente, no acolhimento a novos alunos, diz o entrevistado que o gabinete reconheceu a importância de uma aposta generalizada a todos os alunos da academia, nestas formações de pendor não formal.

“...Paralelamente e de maior responsabilidade para mim foi a parte das formações complementares, como já disse, houve uma aposta muito forte na área da educação não formal pois é uma área que está a crescer nos últimos anos o que impulsionou a nossa actividade nessa área. [...]. A partir de Setembro de 2006 começamos a preparar o acolhimento a novos alunos em moldes não formais, criamos um grupo de trabalho onde através de metodologias não formais, se incentivou a criação de ferramentas para acolher da melhor forma os novos alunos. Começou por aí, no entanto, no ano passado e, durante o meu mandato, também apostamos em formações de pendor não formal para os demais estudantes em variadas áreas como a animação pedagógica, gestão de grupos, gestão de conflitos, isto é, em áreas complementares não com tanta relevância académica mas imprescindíveis para uma melhor inserção no mercado de trabalho.”

Portanto, munir os alunos de competências transversais através de formações de pendor não formal, complementares à sua formação base, aparece, nesta entrevista como uma aposta essencial, aliás que os próprios membros do gabinete de Formação e Qualidade acreditaram como sendo basilar para colmatar as necessidades formativas dos alunos e potenciar tanto o seu desenvolvimento nas tarefas académicas, como a sua inserção no mercado de trabalho.

“...formações complementares como, por exemplo, animação de grupos, gestão de grupos, comunicação e gestão de conflitos. Estas no meu entender foram, de facto, complementares até porque obtivemos um feedback muito positivo dos alunos [...] No fundo o papel do gabinete é fazer a ponte entre aquilo que é a dimensão pedagógica dos estudantes, a sua passagem pela universidade e o futuro mercado de trabalho. É um intermediário entre ambos tentando capacitar os estudantes com competências transversais que lhes sejam úteis para o mercado de trabalho.”

### **3.2 Satisfação das necessidades formativas dos alunos – Formação Complementar**

No que respeita à satisfação das necessidades formativas complementares à formação base dos alunos da academia, no momento da entrevista é evidenciada apenas a formação ligada à aquisição de competências transversais a todos os cursos pois, tal como refere o entrevistado



“É sempre complicado identificar todas as necessidades formativas porque na UM, felizmente, existe uma diversidade de áreas e cursos diferentes com necessidades específicas e torna-se muito complicado chegar a todos. Por esse motivo tentamos proporcionar o desenvolvimento de competências transversais que, mais cedo ou mais tarde, qualquer aluno, independentemente da sua área específica irá precisar [...] Sim, eu quando falei de inquéritos, esses não foram alvo de uma grande análise de necessidades pois, nos primeiros dois meses existe a fase da orçamentação e, tudo na AAUM é feito de forma muito organizada e muito sistemática pelo que não houve muito tempo para isso. No entanto, mediante o que foi feito pareceu-me eminente a precisão de se colmatarem necessidades de carácter transversal porque as necessidades específicas de cada curso, provavelmente, o núcleo respeitante a esse curso e os próprios professores as colmataram.”

Assim sendo, quando questionado relativamente ao contributo que uma pessoa que exerce o cargo de responsável do gabinete de formação e qualidade poderia dar para a melhoria da qualidade da formação na Universidade do Minho o entrevistado refere

“É, essencialmente, a de capacitar em áreas transversais, ou pelo menos tem sido uma aposta nossa durante o meu mandato. Não sei qual será a política daqui para a frente porque isto é definido pela pessoa que está à frente do gabinete nesse ano que faz sugestões à presidência mas, em princípio, é sempre dado continuidade às iniciativas anteriores e o objectivo é esse, dar competências transversais e complementares ao curso base.”

### **3.3 Envolvimento teórico da temática da qualidade no ensino superior – Perspectivação**

Quando indagado a respeito dos principais problemas que atravessa o ensino superior em Portugal, o entrevistado menciona a dificuldade de adequação ao Processo de Bolonha, o adir do Novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) e o papel da acção – social como os aspectos a considerar, de maneira a evitarem-se exclusões proporcionando a possibilidade de todos os alunos desenvolverem os seus estudos.

“...eu diria que ainda estamos na “ressaca” do Processo de Bolonha. A Universidade do Minho foi das primeiras a aderir ao processo, quase todos os cursos em 2007/08 já estavam adequados aos pressupostos de Bolonha mas foi um processo que preocupou e, continua a preocupar muitos estudantes. Aliás, ainda na “ressaca” de Bolonha veio também o novo regime jurídico das instituições de ensino superior o RJIES que alterou toda a dinâmica e, até a própria orgânica da universidade [...] Paralelamente, de uma forma muito particular, a acção social preocupa muito e sempre preocupou os estudantes ainda mais agora com a crise. Enquanto membro da Associação Académica, até me lembro de que uma das bandeiras que nós levantamos foi as bolsas de estudantes não serem por escalões, isto é, uma família cujo agregado familiar tem 1000 e, outra que tem 1100 pode ter uma diferença de bolsa entre os dois estudantes, respectivamente, de 100 euros ou mais, precisamente por estar escalonado e às vezes por uma diferença de 10 ou 15 euros não se conseguir chegar ao seguinte escalão. O que nós propusemos, a nível nacional e transversalmente a todas as associações académicas, foi ser linear, ou seja, de acordo com o valor bruto do rendimento do agregado familiar ser dado uma bolsa ao aluno, ou alunos ligados a esse agregado e, assim, ao ser linear torna-se um processo mais democrático e justo para todos pois, às vezes, por uma ninharia não se obtinha o valor necessário, ou até havia a possibilidade de um aluno ficar excluído no processo de receber bolsa.”

Partindo da transcrição acima apresentada denota-se, por essa parte, a preocupação que coincide com a inquietação e o alerta que os autores mencionados no enquadramento teórico deste trabalho fazem notar, a respeito da qualidade no ensino demarcando a

necessidade de se continuar a perspectivar a Educação como um direito de todos pelo que nunca deverá tender para privilegiar, unicamente, aqueles que a possam comportar financeiramente!

O responsável pelo gabinete de formação e qualidade revela, já, alguma familiaridade com as mudanças contemporâneas agudizadas pela intenção europeia de uma nova abordagem à gestão organizacional das instituições de ensino superior

“Os órgãos de gestão da universidade alteraram-se ligeiramente e as competências de cada um também. Foi criado um conselho geral da universidade e, na altura, nós estudantes tentamo-nos organizar para exercer alguma pressão, de modo a que tivéssemos, também, representação nesse órgão que, no fundo, faz uma prospectiva da universidade no futuro.”

A respeito do impacto e da direcção decorrentes das mudanças inerentes à aplicação do RJIES importa lembrar o leitor da perspectiva de Lima (2009), mencionada e explicitada no enquadramento teórico do presente relatório, que realça ao nível do sistema do governo e das soluções organizacionais adoptados uma tendência para a subvalorização das práticas democráticas e participativas no interior das escolas ou faculdades, dos departamentos e de outras subunidades orgânicas. Portanto, a tentativa que o entrevistado menciona de os estudantes se organizarem, advém e realiza-se no contexto que Lima (2009) explicita, e ganha visibilidade através de panfletos que se vêem, entretanto, distribuídos entre os alunos da Universidade do Minho que alegam o seguinte:

“O novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior veio reduzir a representatividade dos estudantes nos órgãos de gestão na Universidade, diminuindo assim o seu carácter democrático. Hoje, no Conselho Geral da Universidade do Minho, numa esfera de 23 representantes, apenas 4 são estudantes e 5 são entidades (personalidades de mérito reconhecido) externas à Universidade” (Juventude Comunista Portuguesa (JCP, panfleto<sup>13</sup>).

Ao abordar nesta entrevista a autonomia universitária e, eventualmente, a privatização do ensino como possíveis facilitadores de uma melhoria da qualidade do serviço prestado pelas instituições de ensino superior e inspirando-se esta abordagem na questão postulada teoricamente por Estêvão (1998) que indaga “será que a gestão privada é de facto qualitativamente superior à gestão pública?” (Estêvão, 1998: 119), o entrevistado revela uma postura vincada numa visão muito pública do ensino

“Claro que a universidade ao privatizar-se e, por isso, ao beneficiar de melhores fundos pagos pelos estudantes teria uma maior facilidade em melhorar os seus recursos físicos e pedagógicos. Entretanto eu prefiro centrar-me mais na questão dos estudantes. Eu creio que a privatização do ensino resultaria numa exclusão de cerca de 20% dos actuais estudantes da UM que com o apoio social conseguem cá estar e desenvolver os seus estudos”

---

<sup>13</sup> Ver panfleto apêndice 4

Quanto ao incremento da autonomia, este reconhece que

“É claro, temos de ter consciência que estamos numa nova era (digamos assim) na qual a economia é o centro e é necessário arranjar formas de chegar aos estudantes, aos clientes de certa forma! As universidades também terão de mobilizar formas (quer através do desporto ou de ofertas /ligações à comunidade) de chegarem aos estudantes e melhorarem [...] Penso que se tem pedido, cada vez mais, às universidades que vão buscar os seus próprios fundos, o que não é tarefa fácil”

Contudo, continua a insistir “Porém continuo a achar, que não se deve dar demasiada autonomia às universidades, isto é, cada uma deve desenvolver o seu processo de ensino e a sua visão desse ensino de forma autónoma mas a nível financeiro acho que todas instituições devem ser tratadas de forma justa a nível nacional”.

Portanto e, não tendo este trabalho qualquer pretensão de coibir a opinião do entrevistado pode-se concluir, pelo precedente, que o mesmo expressa, enquanto membro de um órgão estudantil de relevo que, se têm operado alterações que demandam por uma maior autonomização das instituições de ensino superior, sendo que, estas últimas devem organizar esforços nesse sentido. Porém, essa autonomia deverá ser mais ao nível do processo de ensino e formativo e não tanto a nível financeiro. A respeito, percebeu-se, também, o manifesto de alguns alunos afectos à Universidade do Minho que demarcam que “o agilizar do processo de passagem da Universidade do Minho a Fundação de Direito Privado faz transparecer o rumo que o Governo toma na educação em Portugal: a privatização, o desinvestimento e a crescente noção de ensino superior, não como um direito mas sim como um privilégio apenas para quem o pode comportar financeiramente” (JCP, panfleto<sup>14</sup>). Colmatando-se teoricamente esta questão Estêvão (1998) refere que “este fenómeno da privatização transversaliza com frequência e fractura outras noções, como a da qualidade, o que remete para a necessidade de um questionamento mais profundo do seu relacionamento com as questões da equidade, da estratificação social e da igualdade de oportunidades” (Estêvão, 1998:120).

A respeito e tendo o Processo de Bolonha como um dos mais recentes projectos para a inovação ao nível do processo de ensino – aprendizagem do ensino superior indagou-se sobre a possibilidade de este afectar mais ou menos directamente a qualidade. Perante o referido, o entrevistado identifica o Processo de Bolonha como uma revolução, muito embora saibamos que, em parte, os pressupostos de relevo para a metodologia de ensino-aprendizagem desse processo se identificam com os ideais defendidos pelo Movimento da Escola Nova que há muito os tenta introduzir, cuja ideia base pressupõe, segundo a opinião do mesmo, alguma melhoria para o ensino pois centra o processo de ensino não nos professores, nem no objectivo final mas

---

<sup>14</sup> Ver panfleto apêndice 4

no estudante, no seu percurso possibilitando a cada um dos alunos utilizarem as ferramentas que lhes são dadas pela universidade à sua medida e, de acordo com os seus objectivos pessoais, ou do mercado de trabalho. O entrevistado acrescenta ainda que, na ideia basilar desse processo, houve uma maior preocupação com os processos e não tanto com os resultados, o que constitui, na sua opinião, um franco avanço para a melhoria do ensino - aprendizagem, porém, o mesmo considera “acho que vamos num caminho para a melhoria do ensino, a questão que se coloca hoje em dia é: estamos preparados (alunos e professores) para a mudança?”

O responsável pelo departamento do órgão estudantil responde argumentando que apesar de terem passado 2 ou 3 anos da implementação do Processo de Bolonha e, por isso, ser difícil demarcar opiniões relativamente aos seus efeitos, é necessário ter consciência de que após a sua experiência pessoal de 12 anos num ensino vertical, perante o hábito de se assistir a aulas essencialmente expositivas e, onde o aluno assumia uma postura principalmente passiva e de comandado diverge com a maior autonomia e responsabilização pela aprendizagem que o Processo de Bolonha pressupõe relativamente aos alunos, assim como exige dos professores um novo perfil mais alicerçado não na exposição/transmissão mas, acima de tudo, na orientação.

“Eu, pessoalmente, tenho algumas dúvidas disso pois após doze anos num ensino vertical, em que o professor debita informação para os estudantes faz com que os alunos e os professores fiquem um pouco desorientados face a esta metodologia de ensino - aprendizagem. Os alunos estão pouco habituados a ter autonomia no seu estudo, a ter um professor que os oriente facilitando-lhes ferramentas de estudo que os alunos terão de gerir”.

Ao reflectir sobre o precedente interpelou-se o entrevistado em relação à necessidade de uma maior formação ao nível do corpo docente e dos próprios alunos, no sentido, de se adaptarem a esta nova metodologia de ensino-aprendizagem, ao que o entrevistado se mostra de acordo relevando uma maior necessidade de atenção aos processos e, nomeadamente à formação a esses níveis.

“o P. Bolonha trás uma visão bastante diferente daquilo a que estávamos habituados e, quando digo estávamos refiro-me a nós estudantes mas também aos professores. Estávamos habituados a ter disciplinas dadas de uma determinada forma e que pressupunham um exame final e, neste momento, é preciso redimensionar as aulas para que os estudantes desenvolvam trabalho autonomamente e depois o possam expor nas aulas. Pela perspectiva que me foi dada, maior parte dos professores não tiveram a capacidade de dar as ferramentas necessárias para isso. Esta foi a perspectiva que muitos colegas me passaram. Os professores andavam, eles próprios, um pouco desorientados, tal como os alunos. Uma das mudanças que ocorreram com o P. Bolonha foi a alteração de as aulas teóricas serem reduzidas de 2 horas para uma hora, normalmente, tínhamos duas horas de aula teórica e outras duas horas de aula teórico – prática por semana. Reduziu-se o carácter teórico, exactamente por se querer dar maior responsabilidade aos estudantes, ou seja, os alunos não têm de estudar todos os autores dados de modo exaustivo, podem centrar-se mais no estudo de um ou outro autor e, isto, claramente não atribui um papel menor ao professor mas sim

maior porque este terá que acompanhar e orientar o estudo de vinte e tal estudantes. Daí uma maior necessidade de atenção aos processos e, nomeadamente à formação a esses níveis”

Subsequentemente, o entrevistado identifica a melhoria da qualidade como um elemento central na resolução destes problemas pois como, o próprio refere “o objectivo de qualquer instituição de ensino deve ser sempre oferecer a melhor formação possível aos seus estudantes e, nesse sentido, a aferição da qualidade e a perspectiva de uma melhoria contínua do que é oferecido deve estar sempre presente paralelamente ao desenvolvimento do ensino e da universidade. Por isto, sim acho fundamental”.

### **3.4 Qualidade: Processos ao nível da gestão da qualidade na academia**

Relativizando a perspetivação do entrevistado, enquanto membro responsável pela AAUM e aluno da UM é demonstrado, por esse, conhecimento e já alguma familiaridade com processos ao nível da gestão da qualidade na Academia, evidenciando alguns dos que considerou mais significativos para um progresso ao nível da qualidade do ensino revelando a sua participação em alguns destes.

Entre os processos referidos, tais como a aplicação de inquéritos por questionário no final de cada uma das unidades curriculares em cada curso academia, o processo de certificação de diferentes serviços (Bibliotecas, Acção Social e serviços de documentação) e até mesmo o processo de criação do órgão do conselho geral, em entrevista, o entrevistado destaca a importância mútua para se produzir feedback sobre o presente, no sentido de melhorar a qualidade no futuro. Neste sentido, o entrevistado destaca, igualmente, a relevância de esse feedback ser devidamente tratado e, efectivamente publicado aos seus órgãos de gestão.

“No fundo, esse feedback era importante para se perceberem quais as necessidades e preocupações dos estudantes visando perceber o caminho que terá de ser percorrido para as atender pois, se assim não o fizermos não me parece que estejamos a ir a lado nenhum. Há que compreender o que os estudantes precisam e que os professores têm para dar e tentar criar um balanço entre os dois, rumo à qualidade do ensino [...] Passando para a orgânica da universidade é importante que esse feedback seja devidamente tratado e, efectivamente publicado e os seus órgãos de gestão”

Entretanto, quando lhe foi dada, nesta entrevista, a oportunidade de sugerir o que poderia ser melhorado a esse nível, da gestão da qualidade na Universidade do Minho, o entrevistado avizinha um longo caminho, identificando a precisão de se objectivarem processos e intensificarem as práticas nesse sentido.

“Eu sei que nos diversos serviços existe sempre uma caixinha para as sugestões/reclamações, no entanto, penso que se deveria intensificar as atitudes de identificar necessidades através de uma

distribuição mais regular de inquéritos simples mas assertivos, ou outros processos/procedimentos complementares com o mesmo fim”.

Portanto e tal como afere o responsável do GQF da AUM volta-se a insistir na relevância de obter feedback do(s) serviço(s) prestados pela academia.

“Este feedback indica sempre um caminho para melhoria. Por isso, é importante que a Universidade do Minho, os seus dirigentes se preocupem em realizar avaliações e análise de necessidades de forma regular para servirem de prospecção para o futuro, no sentido, de dar a conhecer para onde se deve caminhar [...] enquanto a universidade conseguir ter este feedback por parte dos professores, funcionários e alunos caminhará sempre no melhor caminho pois todos os alunos querem um ensino melhor e, logicamente, os professores quererão as melhores condições para o proporcionar”.

A entrevista termina com a repetição de uma das ideias base que José Avelino Gomes – responsável pelo GQF da AUM veio a destacar ao longo da entrevista, intuindo um caminho a explorar, tal como o próprio sintetiza

“Mais uma vez refiro, entre o que conheço já estar a ser feito, a importância do feedback dado pelos alunos face ao desenvolvimento de cada uma das unidades curriculares e a efectiva análise e divulgação dos resultados. Estes esforços e a relevância dada aos processos devem ser pensados de forma a contribuírem para rumar face a uma UM mais democrática e com uma melhor qualidade para todos”.

Em suma, é percebida a necessidade eminente de se intensificarem processos, procedimentos, práticas que conduzam a uma percepção da realidade académica e permitam a prospecção da mesma visando a melhoria contínua rumo à qualidade, à excelência.

Esta não podendo ser tida, generalizada como a opinião de todos os alunos reflecte a situação destes e a perspetivação e posição do seu órgão representante, que se considera como sendo quem tem maior interesse em compreender e intervir nestas mudanças defendendo os estudantes e a equidade no acesso destes ao ensino superior.



## REFLEXÃO FINAL

É chegado o momento de tecer algumas considerações finais quanto à relevância da experiência relatada neste trabalho inerente à concretização do projecto de estágio “Qualidade da Formação no Ensino Superior: que caminho?”.

A etapa que se aproxima agora do final constituiu uma oportunidade formativa *in loco* que, tal como se pressupôs proporcionou um enriquecimento para a estagiária (a nível pessoal e profissional), para a entidade acolhedora e para o próprio Mestrado em Educação: Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho.

A envolvimento num contexto profissional permitiu, não só perceber algumas situações práticas/profissionais onde se pôde aplicar algum do conhecimento teórico adquirido nas etapas formativas anteriores, como também possibilitou o desenvolvimento da noção de responsabilidade profissional. A respeito dessa noção balizou-se a relevância do cumprimento de horários e de prazos numa organização, assim como, a importância do desenvolver de relações interpessoais com o responsável pela colaboração na empresa acolhedora e restantes colegas de trabalho. O precedente conduziu a um amadurecimento profissional, mas também pessoal da estagiária, na medida em que esta tomou conhecimento efectivo de um novo contexto, o contexto profissional que deverá integrar a sua vida, enquanto pessoa e cidadã, acompanhando a passagem para uma novo patamar na fase de jovem-adulto.

O projecto e subjacentemente o trabalho desenvolvido primou pela satisfação das expectativas das entidades que enquadraram este estágio, tal como já foi referido, anteriormente, neste relatório, tudo o que foi produzido pela estagiária passou pela crítica e revisão de ambos os orientadores no sentido de viabilizar o processo.

Na empresa acolhedora do estágio, a estagiária prestou assessoria na área da gestão da formação através do cumprimento de tarefas devidas, assim como, empreendeu momentos próprios para transmitir informação inerente ao estudo que estava a realizar. Apoiou, assim, o bom funcionamento das práticas do departamento de formação, tal como, permitiu o incremento do conhecimento e, subsequentemente, um melhor envolvimento da organização de estágio na temática em desenvolvimento. No decorrer da realização do projecto de estágio, especificamente, com a aplicação do inquérito por questionário às entidades de ensino superior procurou favorecer uma projecção de mercado para a empresa de estágio.

O estudo da temática da Qualidade no Ensino Superior foi, portanto, favorável no contexto da intervenção da Process Advice mas, também constituiu uma área actual e inovadora



para a exploração no âmbito do mestrado em educação: formação, trabalho e recursos humanos em que a estagiária estava inscrita. Foi com essa convicção que se procurou conhecer este campo de intervenção, tentando-se desenvolver e acrescentar o que era referido a seu respeito na frequência do mestrado.

Por fim, conclui-se que foi dado o primeiro passo, uma primeira abordagem exploratória para a elucidação sobre a temática em estudo possibilitando, hipoteticamente, uma continuidade futura por parte da empresa onde decorreu o estágio.

Relativizando o desafio pressuposto neste projecto de estágio que está intimamente relacionado com o carácter actual e inovador da temática estudada, cientes de que, de certa forma poderíamos estar presentes a uma “faca com dois cumes”, ou seja, a uma situação que poderia tornar o trabalho exploratório mais interessante mas, eventualmente, também dificultá-lo. Nesse contorno surgiram alguns constrangimentos, nomeadamente, face ao feedback das entidades de ensino superior. Um outro aspecto de semblante similar deveu-se à tentativa de responder às expectativas de ambas as entidades que possibilitaram o estágio, uma vez que se, por um lado as acções, o procedimento de consultar e trabalhar o produzido em conjunto com ambos os orientadores e/ou outros intervenientes que, pontualmente, se justificaram permitiu a melhoria, a viabilização dos instrumentos construídos. Por outro lado, a situação descrita também tornou o processo de concretização mais moroso.

Em suma, este estágio resultou numa experiência desafiadora e estimulante que permitiu um fomento das capacidades e, subsequentemente, um incremento das competências da estagiária esperando, esta última, que também seja assim considerada por todos os restantes envolvidos neste projecto.

## BIBLIOGRAFIA

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo J. & Antunes, Fátima (2001). *Educação, Cidadania e Competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. Cadernos de Ciências Sociais*, nºs 21-22
- ALBARELLO, Luc, DIGNEFFE, Françoise, HIERNAUX, Jean-Pierre, MARROY, Cristian, RUQUOY, Danielle & SAINT-GEORGES, Pierre (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- ALVES, P. (2004). *Curriculo e Avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, Laurence (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BELL, Judith (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. 2. reimp. Milton Keynes, England: Open University Press
- BERTOLIN, Júlio C.G. (2009). *Qualidade em Educação Superior: da diversidade de concepções à inexorável subjectividade conceptual*. Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), vol.14, nº1
- BILHIM, João (2007). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. 3ª edição. Instituto Superior de Ciências e Políticas. Universidade técnica de Lisboa
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto editora
- BRYMAN, A. & CRAMER, D. (2003). *Análise de Dados em Ciências Sociais. Introdução às Técnicas utilizando o SPSS para o Windows*. Oeiras: Celta editora
- CARAPETO, Carlos & Fonseca, F. (2005). *Administração Pública Modernizada, Qualidade e Inovação*. Edições Sílabo
- CORREIA, Alberto (2003). *Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação*. In R. Canário (org.). Colecção Ciências da Educação: *Formação e Situações de Trabalho*. Porto Editora. LDA
- COUTINHO, C. & Chaves, J. (2002). *O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15(1), pp. 221-244. CIED - Universidade do Minho
- DE KETELE, J. (1999). *Metodologia da Recolha de dados: Fundamento dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*.
- ERASMIE, Thord & Lima, Licínio C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.

- ESTEBAN, Maria Teresa (2008). *Silenciar a polissemia e inviabilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação*. Revista Portuguesa de Educação 21 (1), pp. 5-31
- ESTÊVÃO, Carlos (1998). *A privatização da qualidade da educação e das suas privações*. Sociologia – Problemas e Práticas, nº27, pp. 117-127
- ESTÊVÃO, Carlos (2001). *Formação, Gestão, Trabalho e Cidadania: Contributos para uma sociologia crítica da formação*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº77
- ESTÊVÃO, Carlos (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional: Dilemas e Desafios*. Edições ASA
- ESTÊVÃO, Carlos (2009). *Qualidade e Gestão da Qualidade Total em Educação: Contributos para a desocultação da sua agenda*. Revista brasileira de docência, ensino e pesquisa em turismo – vol.1,nº1, pp. 34-51
- FREIRE, Paulo (2003). *Pedagogia do Oprimido*. 36ª Edição. Editora: PAZ E TERRA
- GARBUTT, Susan (1996). *The transfer of TQM from industry to education*. Education+Training, vol.38, nº7, pp.16-22
- GUERRA, Isabel Carvalho (2006). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia da Acção*. O Planeamento em Ciências Sociais. Lisboa: Principia
- GOMEZ, G.; Flores, J.; Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- HILL, Manuela Magalhães & Andrew, Hill (2008). *Investigação por Questionário*. Edições Silabo
- KWAN, Paula Y.K (1996). Application of total quality management in education: retrospect and prospect. *International Journal of Educational Management* 10/5 25–35
- LACHLAN, E.D., Shutler, P. (1999). Total Quality Management in Education: problems and issues for the classroom teacher. *International Journal of Educational Management*,13/2 pp.67 à 72
- LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Coleção: Epistemologia e sociedade. Lisboa: Instituto Piaget
- LIMA, Licínio (1996). *O Paradigma da Educação Contábil, Políticas Educativas e Perspectivas Gerencialistas no Ensino Superior em Portugal*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

- LIMA, Licínio (2009). *A democratização do Governo das escolas públicas em Portugal*. Sociologia, vol. XIX, pp. 227-253
- MADEIRA, M.(1992). *Gestão da Qualidade: Conceitos, Sistema de Gestão Instrumentos*. Editor: secretariado para a modernização administrativa. Tipografia Lugo, Lda.
- MEIGNANT, A. (1999). *A gestão da formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- MENDES, Sérgio (2005). *A Gerência de Conversas como Prática de Socialização do Conhecimento*. In *Gestão do Conhecimento Individual*. Editora: VisualBooks
- PARO, Vitor (1998). *A Gestão da Educação ante as Exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública*. Disponível: [www.geocities.ws/angesou/paro2.pdf](http://www.geocities.ws/angesou/paro2.pdf)
- PARDAL, L. & Correia (1995). *Métodos e técnicas de Investigação Social*. Formação Continua. Areal Editores, Lda.
- QUIVY, R. & L. Campenhoudt (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Coleção Trajectos. Gradiva publicações, Lda.
- RODRIGUES, A. & Esteves, M.(1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora
- SAINT-GEORGES, Pierre. (1997). *Pesquisa e Crítica das Fontes de Documentação nos Domínios Económico, Social e Político*. In Luc Albarello (Ed.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 15-47.
- SAMPAIO, Fabiana (s/d). *Gestão educacional: A procura de sua função frente às exigências do cumprimento de metas*. Faculdade de história, direito e serviço social – UNESP, Franca, pp.1-11
- SOBRINHO, J.D.; Ristoff, D.; Goergen, P. (2008). *Universidade e Sociedade: Perspectivas Internacionais*. Editora: EDUNISO/RAIES
- SILVA, Guilherme R. (2009). *À procura do ideal reformador na administração da educação: A experiência Portuguesa no contexto global*. Caderno de pesquisa: Pensamento Educacional, vol.4, nº7 pp. 181-199
- SNYDER, K.(2007). *The European Education Quality Benchmark System: helping teachers to work with information to sustain change*. European Journal of Education, Vol. 42, No. 3
- STUFFLEBEAM, D. (1987). *Evaluación sistematica*. Barcelona: Paidós.
- YIN, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed)Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- ZAINKO, Maria (2008). *Políticas Públicas da Avaliação da Educação Superior: Conceitos e desafios*. *Jornal de Políticas Educacionais*, nº4, pp. 15-23

## REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 Março em [http://www.mctes.pt/archivedocDecreto\\_Lei\\_no\\_74\\_2006.pdf](http://www.mctes.pt/archivedocDecreto_Lei_no_74_2006.pdf)

Despacho n.º 484/2006 (2.a série). DIÁRIO DA REPÚBLICA—II. série n.º 6 em <http://www.gage.uminho.pt/>

Assembleia da República, Lei n.º38/2007 de 16 de Agosto. Diário da República, 1.ª série .N.º 157 — 16 em <http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/quadro-normativo>

Decreto-Lei n.º 369/2007 de 5 de Novembro. Diário da República, 1.ª série. N.º 212 em <http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/quadro-normativo>

Decreto-Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro (RJIES). Diário da República, 1.ª série — N.º 174 em <http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/quadro-normativo>

ENQA, (2005). *Criterios y Directrices para a la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Traducción: ANECA em <http://www.enqa.net/bologna.lasso>

ENQA, (2007). Programa Audit: Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria Traducción: ANECA em <http://www.enqa.net/bologna.lasso>

## WEBSITES

[Www.a3es.pt](http://www.a3es.pt)

## APÊNDICES

Os ficheiros em apêndice estão disponíveis em formato digital, em CD próprio. Em prol de uma maior organização, de forma a facilitar a detenção desses ficheiros elaborou-se o quadro apresentado na página seguinte.

Apêndice	Localização do Apêndice	Identificação do ficheiro
<b>Apêndice 1</b>	Actividade 1 – Pesquisa bibliográfica e documental (Apresentações internas)	ENQA – Critérios e Directrizes para a construção do EEES (powerpoint); ENQA – Programa Audit (powerpoint)
<b>Apêndice 2</b>	Actividade 4 - Diagnóstico, Prospeção e Levantamento de Necessidades de Consultoria e Opiniões face à questão da Qualidade e à Implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade em Instituições de Ensino Superior	Inquérito por Questionário; Quadro de contactos das entidades – alvo Resultados do inquérito em SPSS e EXCEL
<b>Apêndice 3</b>	Actividade 5 - Apoio à Prospeção e Levantamento de Necessidades de Consultoria - ISO TOOLS	E-mail de prospeção; Ficheiro ISO TOOLS
<b>Apêndice 4</b>	Actividade 6 - Diagnóstico, Prospeção e Levantamento de necessidades de Formação e Opinião dos alunos da UM face à questão da Qualidade e à Implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade em Instituições de Ensino Superior	Guião de entrevista; Transcrição da entrevista; Panfleto – Juventude Comunista Portuguesa (JCP)

**OBS.** – Existiam relativamente às restantes actividades desenvolvidas em estágio outros ficheiros produzidos pela estagiária que não constam dos apêndices para salvaguardar os direitos da empresa acolhedora do estágio Process Advice.